



Учредитель журнала:
ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в
сфере связи, информационных технологий и массовых
коммуникаций (Роскомнадзор) ЭЛ № ФС77-75074
от 11.02.2019;

включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК;
индексируется в РИНЦ; с 2016 г. индексируется в Scopus

Science for Education Today

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Редакционная коллегия

главный редактор

Пушкарёва Е. А., д-р филос. наук, проф.

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогика и психология

Синенко В.Я., д-р пед. наук, проф., акад. РАО

Богомаз С. А., д-р психол. наук, проф. (Томск)

философия и история

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

Зверев В. А., д-р ист. наук, проф.

математика и экономика

Трофимов В. М., д-р физ.-мат. наук, проф.
(Краснодар)

Ряписов Н. А., д-р экон. наук, проф.,

биология и медицина

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф.,

Просенко А. Е., д-р хим. наук, проф.

лингвистика и культура

Костина Е. А., канд. пед. наук, проф.

Чапля Т. В., д-р культ., проф.

Международный редакционный совет

О. Айзман, д-р филос., д-р мед., Каролинский
институт (Стокгольм, Швеция)

Я. Бирова, д-р наук, Университет Коменского
(Братислава, Словакия)

Б. Бухтова, д-р наук, Университет им.
Масарика (Брно, Чехия)

Ф. Валькенхорст, д-р наук, проф., университет
Кельна (Кельн, Германия)

Ч. С. Винго, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды
(Гейнсвилль, Флорида, США)

Х. Либерска, д-р психол. наук, проф., ун-т
им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

Д. Логунов, н.с., ун-т Манчестера
(Великобритания)

А. Ригер, д-р, проф. (Ахен, Германия)

А. Чагин, д-р филос., н. с., Каролинский
институт (Стокгольм, Швеция)

Д. Челси, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

Й. Шмайс, д-р наук, Университет им. Масарика
(Брно, Чехия)

Юй Вень Ли, д-р политического образования,
Пекинский университет (Пекин, Китай)

Редакционный совет

председатель редакционного совета

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

Афтанас Л.И., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, вице-
президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

Безруких М.М., д-р биол. наук, проф., почетный
профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

Бережнова Е.В., д-р пед. наук, проф. (Москва)

Винокуров Ю.И., д-р геогр. наук, проф. (Барнаул)

Галажинский Э.В., д-р псих. н., проф., акад. РАО (Томск)

Григорьев И.А., д-р хим. наук, проф. (Новосибирск)

Дамешек Л.М., д-р ист. наук, проф. (Иркутск)

Дацышен В.Г., д-р ист. наук, проф. (Красноярск)

Жафяров А.Ж., д-р физ.-мат. наук, проф.,

член.-корр. РАО (Новосибирск)

Жукоцкая З.Р., д-р культ., проф. (Нижегород)

Иванова Л.Н., д-р мед. наук, проф., акад. РАН (Н-ск)

Казин Э.М., д-р биол. наук, проф. (Кемерово)

Князев Н.А., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Кондаков И.В., д-р фил. наук, проф., акад. РАЕН (Москва)

Красноярцева О.М., д-р психол. наук, проф. (Томск)

Кривошеков С.Г., д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

Кудашов В.И., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Медведев М.А., д-р мед. н., проф., акад. РАМН (Томск)

Мокрецова Л.А., д-р пед. наук, проф. (Бийск)

Овчинников Ю.Э., д-р физ.-мат. наук, проф. (Н-ск)

Прокофьева В. Ю., д-р фил. наук, проф., (Санкт-Петербург)

Пузырев В.П., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН (Томск)

Серый А.В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Смолеусова Т.В., канд. пед. наук, проф. (Новосибирск)

Чупахин Н.П., д-р филос. наук, проф. (Томск)

Яницкий М.С., д-р псих. наук, проф. (Кемерово, Россия)

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Издательство НГПУ:

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.com

Номер подписан к выпуску 31.08.19



The founder
Novosibirsk State
Pedagogical University

The registration certificate
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-75074
The Journal is included into the List of Leading Russian Journals
Journal's Indexing: Scopus, ERIH PLUS, EBSCO
<http://en.vestnik.nspu.ru/journals-indexing>

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL

Science for Education Today

Editorial Board

Editor-in-Chief

E.A. Pushkareva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

Deputy Editor-in-Chief

B.O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

Pedagogy and Psychology

V.Ya Sinenko, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

S.A. Bogomaz, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)

Philosophy and History

B.O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.

V.A. Zverev, Dr. Sc. (History), Prof.

Mathematics and Economics

V.M. Trofimov, Dr. Sc. (Phys. Math.), Prof.
(Krasnodar)

N.A. Ryapisov, Dr. Sc. (Economic), Prof.

Biology and Medicine

R.I. Aizmam, Dr. Sc. (Biology), Prof.

A.E. Prosenko, Dr. Sc. (Chem.), Prof.

Linguistics and Culture

E. A. Kostina, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

T. V. Chaplya, Dr. Sc. (Cultural), Prof.

International Editorial Council

O. Aizman, Ph.D., M.D., Karolinska Institute,
(Stockholm, Sweden);

Ja. Birova, Ph.D., Assoc. Prof. of Foreign Languages
and Cultures, Comenius University (Bratislava, Slovakia)

B. Buhtova, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech
Republic)

A. Chagin, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

Ch. S. Wingo, M. D., Prof., University of Florida
(Gainesville, Florida, USA)

G. Celsi, Ph.D., Prof., Uppsala University, (Uppsala,
Sweden)

H. Liberska, Dr. Sc. (Psychology), Prof., Kazimierz
Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

D. Logunov, Ph.D., University of Manchester
(Manchester, United Kingdom)

A. Rieger, Dr., Prof. (Aachen, Germany)

Ph. Walkenhorst, Dr., Prof., University of Cologne
(Cologne, Germany)

J. Šmajš, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Masaryk
University (Brno, Czech Republic)

Yu Wen Li, Ph.D., Prof., Peking University (Peking,
People's Republic of China)

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

A.D. Gerashev, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Novosibirsk)

L.I. Aftanas, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Novosibirsk)

M.M. Bezrukih, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Moscow)

E.V. Berezhnova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Moscow)

N.P. Chupahin, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Tomsk)

L.M. Dameshek, Dr. Sc. (History), Prof. (Irkutsk)

V.G. Datsyshen, Dr. Sc. (History), Prof. (Kasnoyarsk)

E.V. Galazhinsky, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Academician of RAE (Tomsk)

I. A. Grigorev, Dr. Sc. (Chemic.), Prof. (Novosibirsk)

L.N. Ivanova, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAS (Novosibirsk)

E.M. Kazin, Dr. Sc. (Biology), Prof., Academician of
IASHS, (Kemerovo)

V.E. Klochko, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Tomsk)

N.A. Knyazev, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

I.V. Kondakov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Academician
of Russian Academy of Sciences (Moscow)

O.M. Krasnoryadstceva, Dr. Sc. (Psychology), Prof.
(Tomsk)

S.G. Krivoshekov, Dr. Sc. (Medicine), Prof.
(Novosibirsk)

V.I. Kudashov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

M.A. Medvedev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAMS (Tomsk)

L.A. Mokretsova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Biysk)

Yu.E. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof.
(Novosibirsk)

V.P. Puzirev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Tomsk)

A.V. Seryi, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

T.V. Smoleusova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Novosibirsk)

Yu.I. Vinokurov, Dr. Sc. (Geography), Prof. (Barnaul)

Z.R. Zhukotskaya, Dr. Sc. (Cultural), Prof.
(Nizhnevartovsk)

A.Zh. Zhafyarov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof., Corr.-
Member of RAE (Novosibirsk)

Frequency: 6 of issues per year

Journal is founded in 2011

© 2011-2019 Publishing house "Novosibirsk State
Pedagogical University". All rights reserved.

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.ru



СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Сарсекеева Ж. Е., Горбунова Н. А., Жекибаева Б. А., Сарсекеева Н. Е.* (Караганда, Казахстан).
Формирование культуры мышления у студентов через решение педагогических задач 7
- Перикова Е. И., Ловягина А. Е., Бызова В. М.* (Санкт-Петербург, Россия). Эффективность
метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности..... 19
- Микляева А. В., Хороших В. В., Волкова Е. Н.* (Санкт-Петербург, Россия). Субъективные факторы
психологического благополучия одаренных подростков: теоретическая модель 36

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Слепко Ю. Н.* (Ярославль, Россия). Генетические и функциональные закономерности развития
учебной деятельности школьника 57
- Тахохов Б. А.* (Владикавказ, Россия). Формирование этнокультурной компетентности учащихся в
контексте глобализации..... 73
- Власова О. А.* (Санкт-Петербург, Россия). Статус истории философии в общегуманитарном поле и
университетской системе: перспектива самосознания..... 93

МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Соболева Е. В.* (Киров, Россия). Особенности проектирования цифрового образовательного
пространства на основе применения игровой технологии..... 107
- Крылова Н. П., Антропова Л. В., Левашов Е. Н.* (Череповец, Россия). Влияние организационных,
экономических и социально-педагогических условий на цифровизацию образовательной среды.. 124
- Девятловский Д. Н.* (Лесосибирск, Россия), *Игнатова В. В.* (Красноярск, Россия). Праксиологическая
культура обучающегося технического вуза: педагогические факторы и условия их реализации 144

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Гриценко Л. М., Демидова Т. А., Салосина И. В.* (Томск, Россия). Мотивационные педагогические
условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров 162
- Каксин А. Д.* (Абакан, Россия). Когнитивные аспекты реконструкции образа человека труда
(по данным хантыйского языка) 182
- Саламатина Ю. В.* (Екатеринбург, Россия). Стратегия формирования эмпатийной культуры
будущих учителей с учетом особенностей ее проявления и развития 197
- Гончаревич Н.А., Шайдунова О.В., Ковалевич И.А., Помазан В.А. Ростовцева М. В.* (Красноярск,
Россия). Зависимость уровня педагогической толерантности от стажа работы и некоторых
индивидуально-психологических качеств учителя..... 214
- Макажанова Ж. М.* (Петропавловск, Казахстан), *Батаева Ф. А., Братаева А. А.* (Кокшетау,
Казахстан), *Маврина И. А.* (Омск, Россия). Особенности формирования поликультурности как
личностного качества студентов и основы позитивных межкультурных взаимоотношений в
условиях современного образования 231
- Копцева Н. П., Смолина М. Г., Резникова К. В., Разумовская В. А.* (Красноярск, Россия). Анализ
современных образовательных технологий формирования национально-культурных
идентичностей студентов через представление о множественности эстетических картин мира..... 247



CONTENTS

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FOR EDUCATION

- Sarsekeyeva Z. E., Gorbunova N. A., Zhekiyeva B. A., Sarsekeyeva N. E.* (Karaganda, Republic of Kazakhstan). Developing students' cognitive culture through solving career-oriented tasks within the framework of initial teacher education..... 7
- Perikova E. I., Loviagina A. E., Bysova V. M.* (Saint-Petersburg, Russian Federation). Metacognitive strategies of decision making in educational activities: Efficiency in higher education..... 19
- Miklyayeva A. V., Khoroshikh V. V., Volkova E. N.* (Saint-Petersburg, Russian Federation). Subjective factors of gifted adolescents' psychological well-being: A theoretical model 36

PHILOSOPHY AND HISTORY FOR EDUCATION

- Slepko I. N.* (Yaroslavl, Russian Federation). Development of schoolchildren's learning: Genetic and functional mechanisms..... 57
- Takhokhov B. A.* (Vladikavkaz, Russian Federation). Development of students' ethno-cultural competence in the context of globalization..... 73
- Vlasova O. A.* (Saint-Petersburg, Russian Federation). The status of the history of philosophy in the humanitarian field and the university system: The perspective of self-consciousness 93

MATHEMATICS AND ECONOMICS FOR EDUCATION

- Soboleva E. V.* (Kirov, Russian Federation). Characteristic features of designing digital learning environments based on gaming technology 107
- Krylova N. P., Antropova L. V., Levashov E. N.* (Cherepovets, Russian Federation). The impact of organizational, economic and socio-pedagogical factors on digitalization of educational environments..... 124
- Devyatlovskiy D. N.* (Lesosibirsk, Russian Federation), *Ignatova V. V.* (Krasnoyarsk, Russian Federation). Praxiological culture of technical university students: Educational factors and conditions for their implementation..... 144

PHILOLOGY AND CULTURAL FOR EDUCATION

- Gritsenko L.M., Demidova T. A., Salosina I. V.* (Tomsk, Russian Federation). The development of engineering students' foreign language discursive competence: Motivational educational factors 162
- Kaksin A. D.* (Abakan, Russian Federation). Reconstructing the image of 'the person of work' in the Khanty language: Cognitive aspects 182
- Salamatina Y. V.* (Ekaterinburg, Russian Federation). The strategy of forming pre-service school teachers' empathic culture: Peculiarities of manifestation and development..... 197
- Goncharevich N. A., Shajdurova O. V., Kovalevich I. A., Pomazan V. A., Rostovtseva M. V.* (Krasnoyarsk, Russian Federation). Dependence of teachers' tolerance level on their teaching experience and some personality traits..... 214
- Makazhanova Z. M.* (Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan), *Batayeva F. A.* (Kokshetau, Republic of Kazakhstan), *Bratayeva A. A.* (Kokshetau, Republic of Kazakhstan), *Mavrina I. A.* (Omsk, Russian Federation). Characteristic features of developing multiculturalism as a students' personality trait and the basis of positive intercultural relations in the context of modern education 231
- Koptseva N. P., Smolina M. G., Reznikova K. V., Razumovskaya V. A.* (Krasnoyarsk, Russian Federation). Analysis of modern educational technologies for developing students' national-cultural identities through studying diverse aesthetic pictures of the world 247



www.sciforedu.ru

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
FOR EDUCATION**



© Ж. Е. Сарсекеева, Н. А. Горбунова, Б. А. Жекибаева, Н. Е. Сарсекеева

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.01)

УДК 371.13+37.025.7

Формирование культуры мышления у студентов через решение педагогических задач

Ж. Е. Сарсекеева, Н. А. Горбунова, Б. А. Жекибаева,
Н. Е. Сарсекеева (Караганда, Республика Казахстан)

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема формирования культуры мышления у будущих педагогов в системе высшего образования. Цель статьи заключается в выявлении особенностей формирования культуры мышления у студентов через решение педагогических задач.

Методология. Включает теоретические методы: анализ и обобщение научных исследований по проблеме формирования культуры мышления у студентов через решение педагогических задач; эмпирические методы: анкетирование, математическая обработка статистических данных.

Результаты. Авторы уточнили сущность и содержание понятия «культура мышления», выделили ее структурные компоненты. В рамках данного исследования был выявлен уровень сформированности культуры мышления у студентов первого и четвертого курсов, обучающихся по педагогическим специальностям. Продемонстрированы критерии и показатели для выявления сформированности исследуемого качества. Представлена технология обучения решению педагогических задач, направленных на формирование культуры мышления студентов.

Заключение. Делается вывод, что при подготовке студентов педагогических специальностей необходимо учитывать, что культура мышления является составляющей общей культуры личности, а при ее формировании эффективно использовать предложенную технологию обучения решению педагогических задач, направленных на формирование исследуемого качества.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов; педагогические специальности; культура мышления; структурные компоненты; уровни сформированности; педагогические задачи; технология обучения.

Сарсекеева Жанар Есентаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального обучения, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: sarsekeeva.04@mail.ru

Горбунова Надежда Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: ant_nadezhda@mail.ru

Жекибаева Ботакоз Абдрахмановна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального обучения, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: bota2703@gmail.com

Сарсекеева Назгуль Есентаевна – доктор PhD, ассоциированный профессор кафедры эпидемиологии и инфекционных болезней, Медицинский университет Караганды.

E-mail: mart10.03@mail.ru

Постановка проблемы

Воспитание культуры личности в процессе обучения определяется в качестве стратегической задачи высшего образования. При этом формирование культуры мышления индивида как основы его общей культуры выступает обязательным условием всестороннего развития личности.

Вопрос формирования культуры профессионального мышления студентов рассматривался в работе М. Hartner-Tiefenthaler, К. Roetzer, G. Bottaro, М. F. Peschl [1]. Авторы считают, что подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности подразумевает приобретение профессиональных навыков и формирование культуры профессионального мышления.

Л. Р. Халиуллина в своем исследовании отмечает, что формирование высококвалифицированных специалистов с развитой культурой мышления является одним из стратегических ориентиров модернизации высшего образования. Результаты исследования показали, что развитие культуры мышления зависит от ориентации мышления студентов на обработку полученной образовательной информации, субъективное их отношение к задачам, владение логическими операциями [2].

В работе А. V. Maltese, A. Simpson, A. Anderson проанализированы особенности формирования культуры мышления студентов, необходимые для приобщения их к умственной деятельности. Авторы считают, что в процессе обучения следует развивать у студентов культуру мышления, чтобы научить их размышлять [3].

В аспекте нашего исследования особый интерес представляет исследование S. E. Msondel, J. V. Aalst, направленное на

изучение мыслительных способностей студентов. В работе рассмотрены способы связей между умением размышлять, анализировать и изучать материал, а также возможности учебных дисциплин, которые помогают развивать мыслительные способности студентов. Авторы исследования считают, что эффективное использование дискуссионных форумов в условиях интерактивного обучения может повысить уровень социального взаимодействия, мыслительных способностей и успеваемости [4]. Вопрос влияния дискуссий на развитие уровней мышления, процесс стимулирования более высокого уровня мышления студентов также изучался в работах А. С. Alonzo, J. Kim [5], P. Shafto, N. D. Goodman, T. L. Griffiths [6].

В исследовании А. Гущина установлено, что индикатором прогресса в формировании культуры мышления является способность обучающихся управлять цепочками умозаключений и создавать концептуально-семантические сети [7]. P. C. Abrami, R. M. Bernard, E. Borokhovski, D. I. Waddington, C. A. Wade, T. Persson в своем исследовании считают, что моделирование культурного и образовательного пространства является одним из важных условий формирования культуры мышления студентов в классическом университете [8].

В исследовании J. Clack описаны потенциальные способы проявления творчества, необходимые для развития культуры мышления обучающихся [9]. Значимые аспекты развития данного качества и творческого потенциала студентов исследованы в трудах L. Semmler, Sh. Uchinokura, V. Pietzner [10], V. A. Ellis [11], V. M. Y. Cheng [12, 13] G. F. Biktagirova, R. A. Valeeva¹.

¹ Biktagirova G. F., Valeeva R. A. Development of the teachers' pedagogical reflection // Life Science Journal. – 2014. – Vol. 11, № 9s. – P. 60–63.

Большую научную заинтересованность вызывают исследования зарубежных ученых, связанных с проблемой рефлексии в формировании культуры мышления [14]. В исследовании М. N. Gungor [15] проанализированы функции, которые рефлексия способна осуществлять в мыслительном процессе. В исследовании А. Sánchez-Martí, М. S. Puig, А. Ruiz-Bueno, R. A. Regós [16] по решению креативных задач установлено, что кроме умственных функций рефлексии существуют такие, которые сопряжены с индивидуальной обусловленностью мышления.

М. Koivuniemi, Н. Järvenoja, S. Järvelä выявили положительное влияние совместного обучения на формирование культуры мышления студентов педагогических специальностей [17]. В научной работе Sh. F. Dole подчеркивается взаимосвязь формирования культуры мышления обучающихся и проблемного обучения. Проблемное обучение мотивирует студентов к совместному обучению путем поиска решений реальных проблем, в процессе которого происходит когнитивное развитие студентов [18]. Особое внимание в исследованиях уделяется обсуждению вопроса задач с проблемными ситуациями, требующими решений на основе конкретных познаний и рассуждений [19; 20].

В научных трудах С. Golding, Z. Deng, М. Çalik, F. Ö. Karataş описаны способы и навыки мышления, необходимые для формирования культуры мышления студентов [21–23]. Влияние стиля мышления на формирование культуры мышления студентов обсуждалось в работе J. Fan. При этом важным результатом считается самоопределение студентов как способности жить в соответствии с собственными ценностями, предпочтениями [24].

Таким образом, вопрос формирования культуры мышления студентов в настоящий

период считается одной из наиболее значимых проблем педагогической науки. Следовательно, задачи по формированию культуры мышления должны быть отражены в содержании вузовской подготовки студентов педагогических специальностей, в частности в возможном внедрении технологии обучения решению педагогических задач. Возникает проблема обоснования и апробации технологии обучения решению педагогических задач, направленных на формирование культуры мышления студентов.

Цель статьи заключается в выявлении особенностей формирования культуры мышления у студентов через решение педагогических задач.

Методология исследования

Исследование проводилось в 2018/19 учебном году на базе Карагандинского государственного университета им. академика Е. А. Букетова. Общее количество участников исследования составило 220 студентов педагогических специальностей. Количество студентов 1 курса – 111 человек, 4 курса – 109. На практическом этапе исследования для выявления уровня сформированности культуры мышления у выпускников общеобразовательных школ нами в начале сентября было проведено диагностическое исследование студентов первого курса, поступивших на педагогические специальности.

Для выявления сформированности культуры мышления у студентов мы выделили следующие критерии: профессиональная направленность личности будущего педагога; владение педагогическими и логическими знаниями; владение приемами и способами мыслительной деятельности; самоанализ, самооценка и самокоррекция мыслительной деятельности.

Профессиональная направленность личности будущего педагога определялась следующими показателями: положительное отношение к будущей профессии; стремление к развитию интеллектуальных способностей; устойчивое стремление к овладению профессионально-этических норм. Владение педагогическими и логическими знаниями определялось следующими показателями: установка на понимание системных познаний; знание категориальных структур мышления; системные знания о культуре педагогической работы. Владение приемами и способами мыслительной деятельности определялось следующими показателями: умение выделять межпредметные и внутрипредметные связи; умение планировать и решать педагогические задачи; применение правил и способов мыслительной деятельности. Самоанализ, самооценка и самокоррекция мыслительной деятельности определялись следующими показателями: стремление к самореализации и самоорганизации в педагогической деятельности; соответственный анализ социокультурных действий; самооценка и самокоррекция результатов профессионально-познавательной деятельности.

Результаты исследования

Ключевым в рамках исследуемой проблемы является понятие «культура мышления». Культура мышления определяется как интегративное качество, проявляющееся на мотивационном, умственном, деятельностном и эмоционально-оценочном уровнях и

осознающееся как индивидуальный результат (Л. П. Безуглова²); как сформированная в учебной деятельности целостная система знаний, умений, способностей и ценностных ориентаций, выступающих в качестве средства осмысления действий и принятия решений в любой области (Н. Н. Егорова³); как способность к обучению, обобщению, накоплению опыта и адаптации, соответствующей изменяющимся обстоятельствам, которая определяет результативность процесса приема и обработки информации (В. Ш. Масленникова⁴); как интегральное образование, представляющее собой комплекс профессионально-значимых ценностей, способов мышления, которые развиваются у человека в процессе профессиональной подготовки и позволяют специалисту планировать профессиональную деятельность на технологическом уровне посредством решения профессиональных задач (О. С. Матвеева [25]).

Анализ различных подходов к сущности культуры мышления позволил определить ее как системное образование, включающее совокупность мотивационно-потребностных установок, профессионально-ценностных ориентаций, рефлексивных умений, интегративных характеристик мышления, проявляющихся в индивидуально-личностном, профессионально-познавательном, социокультурном компонентах⁵.

На основе критериев и показателей сформированности культуры мышления нами было проведено исследование среди 111 сту-

² Безуглова Л. П. Развитие культуры мышления старшеклассника: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2000. – 163 с.

³ Егорова Н. Н. Формирование культуры мышления учащихся 5-6 классов при обучении математике в контексте деятельностного подхода: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2003. – 207 с.

⁴ Масленникова В. Ш. Педагог и культура. – Казань: Казан. ун-т, 1994. – 188 с.

⁵ Сарсекеева Ж. Е. Культура профессионального мышления учителя: монография. – Караганда: Изд-во КарГУ, 2011. – 354 с.

дентов первого курса, поступивших на педагогические специальности. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Уровни сформированности культуры мышления
у студентов 1 курса педагогических специальностей**

Table 1

Formation levels of culture of thinking at 1 course students of pedagogical specialties

Уро- вень	Сформированность культуры мышления							
	профессиональная направленность личности будущего педагога		владение педагогическими и логическими знаниями		владение приемами и способами мыслительной деятельности		самоанализ, самооценка и самокоррекция мыслительной деятельности	
Низкий	47	42,34 %	56	50,45 %	62	55,85 %	49	44,14 %
Средний	41	36,94 %	33	29,73 %	31	27,93 %	40	36,04 %
Высокий	23	20,72 %	22	19,82 %	18	16,22 %	22	19,82 %

Оценка уровня сформированности культуры мышления студентов 1 курса – выпускников общеобразовательных школ позволяет сделать вывод о том, что уровень сформированности исследуемого качества большей части студентов можно характеризовать как низкий, на среднем и высоком уровне сформированности находится только незначительная часть студентов. Другими словами, правомерно констатировать, что культура мышления у будущих педагогов стихийно не формируется.

Залогом успешности и эффективности процесса формирования культуры мышления студентов является технологический подход к нему. Учитывая это, была разработана технология обучения решению педагогических задач, направленных на формирование культуры мышления студентов (рис. 1).

Технология предусматривает осуществление трех последовательных этапов: подготовительный этап (развитие интереса к решению педагогических задач; формирование убежденности в потребности освоения логикой вычленения и решения педагогических

задач); теоретический этап (овладение педагогическими и логическими знаниями; формирование представлений о ключевых элементах деятельности; формирование понятия о педагогической деятельности); практический этап (моделирование ключевых компонентов деятельности в решении педагогических задач; решение разноуровневых педагогических задач).

Следует отметить некоторые особенности формирования культуры мышления студентов через решение педагогических задач: поэтапное формирование (1 этап – 1–2 курс; 2 этап – 3 курс; 3 этап – 4 курс); содержание деятельности преподавателя (диагностирование уровня сформированности культуры мышления студентов; определение источников знаний, принципов, критериев, определяющих содержательную сторону процесса формирования культуры мышления; разработка системы педагогических задач; оценка и коррекция уровня сформированности культуры мышления студентов); содержание деятельности студента (осознание профессиональной значимости формирования собствен-

ной культуры мышления; восприятие и усвоение логических, педагогических знаний; усвоение способов решения педагогических

задач; самостоятельное выявление логических ошибок при объяснении педагогических явлений, процессов).



Рис. 1. Технология обучения решению педагогических задач, направленных на формирование культуры мышления студентов

Fig. 1. Education technology solution of pedagogical objectives aimed at creating a culture of thinking students

Разработанная технология предполагает соблюдение последовательности действий решения педагогических задач: диагностика субъектов (учет реальных учебных возможностей студентов, особенностей мышления, темпа работы); стимулирование действий (формирование положительной мотивации учения, применение внешних и внутренних стимулов); ориентировочная основа действия

(инструктирование студентов); внешняя речь (проведение дидактической беседы совместно со студентами по освоению содержания действия); внутренняя речь (самостоятельное стремление студента использовать ранее известную ему ориентировочную основу действия в решении новых педагогических задач); контроль (анализ полученных результатов).

На практическом этапе исследования мы выявили уровень сформированности культуры мышления у студентов первого курса, поступивших на педагогические специальности. Аналогичное исследование было проведено весной со студентами выпускного курса, у которых в процессе изучения педагогических

дисциплин применялась технология обучения решению педагогических задач, направленных на формирование культуры мышления студентов. Выборка составила 109 человек. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни сформированности культуры мышления у студентов 4 курса педагогических специальностей

Таблица 2

Formation levels of culture of thinking at 4 course students of pedagogical specialties

Уровень	Сформированность культуры мышления							
	профессиональная направленность личности будущего педагога		владение педагогическими и логическими знаниями		владение приемами и способами мыслительной деятельности		самоанализ, самооценка и самокоррекция мыслительной деятельности	
Низкий	20	18,35 %	23	21,10 %	18	16,51 %	19	17,43 %
Средний	45	41,28 %	33	30,28 %	32	29,36 %	36	33,03 %
Высокий	44	40,37 %	53	48,62 %	59	54,13 %	54	49,54 %

Сравнительный анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что у выпускников наблюдается повышение уровня сформированности культуры мышления. Данный факт объясняется внедрением в процесс изучения педагогических дисциплин технологии обучения решению педагогических задач, направленных на формирование культуры мышления студентов.

Заключение

Обобщение и анализ проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы:

– анализ различных подходов к сущности культуры мышления позволил определить

ее как системное образование, включающее совокупность мотивационно-потребностных установок, профессионально-ценностных ориентаций, рефлексивных умений, интегративных характеристик мышления, проявляющихся в индивидуально-личностном, профессионально-познавательном, социокультурном компонентах;

– разработанная технология обучения решению педагогических задач, направленных на формирование культуры мышления студентов, включает подготовительный, теоретический и практический этапы; содержание деятельности преподавателя и студента; последовательность действий решения задач.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Hartner-Tiefenthaler M., Roetzer K., Bottaro G., Peschl M. F.** When relational and epistemological uncertainty act as driving forces in collaborative knowledge creation processes among university students // *Thinking Skills and Creativity*. – 2018. – Vol. 28. – P. 21–40. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.013>
2. **Khaliullina L. R.** Psychological and pedagogical foundations of undergraduates' research thinking development process // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2017. – Vol. 237. – P. 1405–1411. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.205>
3. **Maltese A. V., Simpson A., Anderson A.** Failing to learn: The impact of failures during making activities // *Thinking Skills and Creativity*. – 2018. – Vol. 30. – P. 116–124. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.01.003>
4. **Msonde S. E., Aalst J. V.** Designing for interaction, thinking and academic achievement in a Tanzanian undergraduate chemistry course // *Educational Technology Research and Development*. – 2017. – Vol. 65, Issue 5. – P. 1389–1413. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9531-4>
5. **Alonzo A. C., Kim J.** Affordances of video-based professional development for supporting physics teachers' judgments about evidence of student thinking // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. – Vol. 76. – P. 283–297. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.008>
6. **Shafro P., Goodman N. D., Griffiths T. L.** A rational account of pedagogical reasoning: Teaching by, and learning from, examples // *Cognitive Psychology*. – 2014. – Vol. 71. – P. 55–89. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogpsych.2013.12.004>
7. **Gushchin A.** “To Teach Learning...” or on the Culture of Thinking of Today's Students // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214. – P. 457–464. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.722>
8. **Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Waddington D. I., Wade C. A., Persson T.** Strategies for teaching students to think critically: a meta-analysis // *Review of Educational Research*. – 2015. – Vol. 85, Issue 2. – P. 275–314. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
9. **Clack J.** Distinguishing between ‘macro’ and ‘micro’ possibility thinking: Seen and unseen creativity // *Thinking Skills and Creativity*. – 2017. – Vol. 26. – P. 60–70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.06.003>
10. **Semmler L., Uchinokura Sh., Pietzner V.** Comparison of German and Japanese student teachers' views on creativity in chemistry class // *Asia-Pacific Science Education*. – 2018. – Vol. 4. – Article number: 9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41029-018-0025-4>
11. **Ellis V. A.** Introducing the Creative Learning Principles: Instructional Tasks Used to Promote Rhizomatic Learning Through Creativity // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. – 2016. – Vol. 89, Issue 4–5. – P. 125–134. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1170448>
12. **Cheng V. M. Y.** Understanding and enhancing personal transfer of creative learning // *Thinking Skills and Creativity*. – 2016. – Vol. 22. – P. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.001>
13. **Cheng V. M. Y.** Developing individual creativity for environmental sustainability: Using an everyday theme in higher education // *Thinking Skills and Creativity*. – 2019. – Vol. 33. – P. 100567. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.05.001>
14. **Garzon A. E. A., Isaza A. M. R., Munoz D. T. M.** Impact of pedagogical reflection in the teaching practicum from Caqueta practitioners' perspective: a literature review // *Educación y Humanismo*. – 2018. – Vol. 20, № 35. – P. 57–73. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2658>



15. **Gungor M. N.** Turkish Pre-service Teachers' Reflective Practices in Teaching English to Young Learners // Australian Journal of Teacher Education. – 2016. – Vol. 41, Issue 2. – P. 137–151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.9>
16. **Sánchez-Martí A., Puig M. S., Ruiz-Bueno A., Regós R. A.** Implementation and assessment of an experiment in reflective thinking to enrich higher education students' learning through mediated narratives // Thinking Skills and Creativity. – 2018. – Vol. 29. – P. 12–22. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.05.008>
17. **Koivuniemi M., Järvenoja H., Järvelä S.** Teacher education students' strategic activities in challenging collaborative learning situations // Learning, Culture and Social Interaction. – 2018. – Vol. 19. – P. 109–123. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.002>
18. **Dole Sh. F.** Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. – 2017. – Vol. 11, Issue 2. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1720>
19. **Jia X., Hu W., Cai F., Wang H., Li J., Runco M. A., Chen Y.** The influence of teaching methods on creative problem Finding // Thinking Skills and Creativity. – 2017. – Vol. 24. – P. 86–94. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.006>
20. **Grohs J. R., Kirk G. R., Soledad M. M., Knight D. B.** Assessing systems thinking: A tool to measure complex reasoning through ill-structured problems // Thinking Skills and Creativity. – 2018. – Vol. 28. – P. 110–130. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.03.003>
21. **Golding C.** Discerning student thinking: a practical theoretical framework for recognising or informally assessing different ways of thinking // Teaching in Higher Education. – 2019. – Vol. 24, Issue 4. – P. 478–492. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1491024>
22. **Deng Z.** Pedagogical content knowledge reconceived: Bringing curriculum thinking into the conversation on teachers' content knowledge // Teaching and Teacher Education. – 2018. – Vol. 72. – P. 155–164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.021>
23. **Çalik M., Karataş F. Ö.** Does a “Science, Technology and Social Change” Course Improve Scientific Habits of Mind and Attitudes towards Socioscientific Issues? // Australian Journal of Teacher Education. – 2019. – Vol. 44, Issue 6. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n6.3>
24. **Fan J.** The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students // Thinking Skills and Creativity. – 2016. – Vol. 20. – P. 63–73. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.03.001>
25. **Матвеева О. С.** Диагностика уровней развития содержательных характеристик культуры профессионального мышления студентов колледжа // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 5. – С. 69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17371342>



DOI: [10.15293/2658-6762.1904.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.01)

Zhanar Yesentaevna Sarsekeyeva,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Department of Pedagogy and Methods of Primary Education,

Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda,

Republic of Kazakhstan.

Corresponding Author

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9858-9014>

E-mail: sarsekeeva.04@mail.ru

Nadezhda Alexandrovna Gorbunova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Applied Mathematics and Computer Science,

Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda,

Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2549-9683>

E-mail: ant_nadezhda@mail.ru

Botakoz Abdrakhmanovna Zhekibayeva,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,

Department of Pedagogy and Methods of Primary Education,

Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda,

Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0671-8550>

E-mail: bota2703@gmail.com

Nazgul Yesentaevna Sarsekeyeva,

PhD, Associate Professor,

Department of Epidemiology and Infectious Diseases,

Karaganda Medical University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3738-308X>

E-mail: mart10.03@mail.ru

Developing students' cognitive culture through solving career-oriented tasks within the framework of initial teacher education

Abstract

Introduction. The authors investigate the problem of developing cognitive culture in undergraduate students pursuing their degrees in education. The purpose of the research is to identify the characteristic features of developing prospective teachers' cognitive culture by means of solving career-oriented tasks.

Materials and Methods. The research methodology is based on the following theoretical methods: analysis and synthesis of research investigations on developing prospective teachers' cognitive culture by means of solving career-oriented tasks. The authors have also used such empirical methods as questionnaires and mathematical processing of statistical data.

Results. The authors have clarified the concept of 'cognitive culture' and identified its components. The study has evaluated the level of cognitive culture among first- and fourth-year students studying Education. The authors provide the criteria and indicators for evaluating the investigated



quality and present an education technology for solving career-oriented tasks aimed at developing students' cognitive culture.

Conclusions. The study concludes that implementing the technology of solving career-oriented tasks within the framework of initial teacher education (training) contributes to developing students' cognitive culture as a part of their personal culture.

Keywords

Future teachers training; Pedagogical speciality; Cognitive culture; Structural components; Levels of formation; Pedagogical tasks; Education technology.

REFERENCES

1. Hartner-Tiefenthaler M., Roetzer K., Bottaro G., Peschl M. F. When relational and epistemological uncertainty act as driving forces in collaborative knowledge creation processes among university students. *Thinking Skills and Creativity*, 2018, vol. 28, pp. 21–40. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.013>
2. Khaliullina L. R. Psychological and pedagogical foundations of undergraduates' research thinking development process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 1405–1411. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.205>
3. Maltese A. V., Simpson A., Anderson A. Failing to learn: The impact of failures during making activities. *Thinking Skills and Creativity*, 2018, vol. 30, pp. 116–124. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.01.003>
4. Msonde S. E., Aalst J. V. Designing for interaction, thinking and academic achievement in a Tanzanian undergraduate chemistry course. *Educational Technology Research and Development*, 2017, vol. 65, issue 5, pp. 1389–1413. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9531-4>
5. Alonzo A. C., Kim J. Affordances of video-based professional development for supporting physics teachers' judgments about evidence of student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 76, pp. 283–297. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.008>
6. Shafto P., Goodman N. D., Griffiths T. L. A rational account of pedagogical reasoning: Teaching by, and learning from, examples. *Cognitive Psychology*, 2014, vol. 71, pp. 55–89. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogpsych.2013.12.004>
7. Gushchin A. “To teach learning...” or on the culture of thinking of today's students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 457–464. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.722>
8. Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Waddington D. I., Wade C. A., Persson T. Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 2015, vol. 85, issue 2, pp. 275–314. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
9. Clack J. Distinguishing between ‘macro’ and ‘micro’ possibility thinking: Seen and unseen creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 2017, vol. 26, pp. 60–70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.06.003>
10. Semmler L., Uchinokura Sh., Pietzner V. Comparison of German and Japanese student teachers' views on creativity in chemistry class. *Asia-Pacific Science Education*, 2018, vol. 4, article number: 9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41029-018-0025-4>
11. Ellis V. A. Introducing the creative learning principles: instructional tasks used to promote rhizomatic learning through creativity. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2016, vol. 89, issue 4-5, pp. 125–134. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1170448>



12. Cheng V. M. Y. Understanding and enhancing personal transfer of creative learning. *Thinking Skills and Creativity*, 2016, vol. 22, pp. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.001>
13. Cheng V. M. Y. Developing individual creativity for environmental sustainability: Using an everyday theme in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 2019, vol. 33, pp. 100567. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.05.001>
14. Garzon A. E. A., Isaza A. M. R., Munoz D. T. M. Impact of pedagogical reflection in the teaching practicum from Caqueta practitioners' perspective: A literature review. *Educación y Humanismo*, 2018, vol. 20, no. 35, pp. 57–73. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2658>
15. Gungor M. N. Turkish pre-service teachers' reflective practices in teaching English to young learners. *Australian Journal of Teacher Education*, 2016, vol. 41, issue 2, pp. 137–151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.9>
16. Sánchez-Martí A., Puig M. S., Ruiz-Bueno A., Regós R. A. Implementation and assessment of an experiment in reflective thinking to enrich higher education students' learning through mediated narratives. *Thinking Skills and Creativity*, 2018, vol. 29, pp. 12–22. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.05.008>
17. Koivuniemi M., Järvenoja H., Järvelä S. Teacher education students' strategic activities in challenging collaborative learning situations. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2018, vol. 19, pp. 109–123. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.002>
18. Dole Sh. F. Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2017, vol. 11, issue 2. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1720>
19. Jia X., Hu W., Cai F., Wang H., Li J., Runco M. A., Chen Y. The influence of teaching methods on creative problem finding. *Thinking Skills and Creativity*, 2017, vol. 24, pp. 86–94. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.006>
20. Grohs J. R., Kirk G. R., Soledad M. M., Knight D. B. Assessing systems thinking: A tool to measure complex reasoning through ill-structured problems. *Thinking Skills and Creativity*, 2018, vol. 28, pp. 110–130. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.03.003>
21. Golding C. Discerning student thinking: A practical theoretical framework for recognising or informally assessing different ways of thinking. *Teaching in Higher Education*, 2019, vol. 24, issue 4, pp. 478–492. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1491024>
22. Deng Z. Pedagogical content knowledge reconceived: Bringing curriculum thinking into the conversation on teachers' content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 72, pp. 155–164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.021>
23. Çalik M., Karataş F. Ö. Does a “science, technology and social change” course improve scientific habits of mind and attitudes towards socioscientific issues?. *Australian Journal of Teacher Education*, 2019, vol. 44, issue 6. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n6.3>
24. Fan J. The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students. *Thinking Skills and Creativity*, 2016, vol. 20, pp. 63–73. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.03.001>
25. Matveyeva O. S. Diagnostic of components of college students' vocational thinking culture and levels of their development. *Modern Problems of Science and Education*, 2011, no. 5, pp. 69. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17371342>

Submitted: 04 June 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Е. И. Перикова, А. Е. Ловягина, В. М. Бызова

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.02)

УДК 159.923.35

Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности

Е. И. Перикова, А. Е. Ловягина, В. М. Бызова (Санкт-Петербург, Россия)

Проблема и цель. В статье представлены данные эмпирического исследования метакогнитивных стратегий принятия решений студентами в процессе учебной деятельности. Цель исследования заключалась в обосновании эффективности метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности студентов.

Методология. Исследование проводилось на основе методов психологического тестирования и анкетирования. В исследовании приняли участие 118 студентов Санкт-Петербургского государственного университета. Использованы методики: опросник эмоционального интеллекта Д. В. Люсина, опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой, дифференциальный тест рефлексивности Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина, шкала психологического благополучия К. Рифф, адаптированная Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко, опросник стилей психосоматического поведения В. М. Бызовой, А. Е. Ловягиной, методика диагностики метакогнитивной включенности в деятельность Schraw и Dennison (MAI) в адаптации А. В. Карпова, И. М. Скитяевой, авторская анкета, направленная на изучение обстоятельств и стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций (Е. И. Перикова, В. М. Бызова), а также показатель академической успеваемости студентов.

Результаты. Показатель академической успеваемости, который использовался в качестве оценки успешности учебной деятельности, обнаружил выраженную связь с метакогнитивной включенностью, что позволяет рассматривать метакогнитивную включенность в качестве критерия эффективности принятия решений в учебной деятельности. Выявлена связь метакогнитивной включенности с личностными свойствами (самоорганизация деятельности, психологическое благополучие, стили психосоматического поведения) и когнитивной сферой личности (эмоциональный интеллект, рефлексивность). Описаны метакогнитивные стратегии

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект 18-013-00256А «Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в условиях неопределенности и трудных жизненных ситуаций».

Перикова Екатерина Игоревна – кандидат психологических наук, научный сотрудник Лаборатории поведенческой нейродинамики, Санкт-Петербургский государственный университет.

E-mail: chikurovaEI@gmail.com

Ловягина Александра Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

E-mail: lovagina2@mail.ru

Бызова Валентина Михайловна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

E-mail: vbysova@mail.ru



принятия решений в учебной деятельности в группах с разным уровнем метакогнитивной включенности и академической успеваемости.

Заключение. Авторами показано, что высокий уровень метакогнитивной включенности в учебную деятельность обеспечивает академическую успеваемость студентов. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности определяется высоким уровнем метакогнитивной включенности, развитым эмоциональным интеллектом и стремлением к личностному росту.

Ключевые слова: метакогнитивные стратегии; принятие решений; учебная деятельность; академическая успешность; метакогнитивная включенность.

Постановка проблемы

Одной из основных сфер практического приложения теоретических положений метапознания является оптимизация учебной деятельности. Студенты используют метакогнитивные стратегии и навыки, сформированные у них в старшей школе, и приобретают новые. К окончанию обучения у студентов совершенствуется самоорганизация и самоконтроль для лучшего закрепления знаний и проявлений творчества в практической деятельности [1; 2].

В эмпирических исследованиях было показано, что развитие саморегуляции и метакогнитивных способностей учащихся является одним из самых значительных факторов, влияющих на учебную успеваемость [3]. Студенты с выраженной метакогнитивной осведомленностью более успешны в учебной деятельности [4], а также в принятии решений в целом¹, поскольку осознают стратегии эффективного обучения. Однако существуют противоречивые данные, показывающие, что уровень метакогнитивного развития не связан с академической успеваемостью [5].

В то же время многие студенты испытывают серьезные затруднения в понимании и усвоении учебной и научной информации [6; 7]. Подобные академические трудности обусловлены рядом причин, среди которых

можно выделить когнитивные, эмоциональные, регулятивные и мотивационные. Часть из них может быть успешно решена за счет включенности метапознания в учебную деятельность.

Метапознание включает ряд способностей – понимание процесса обучения, памяти, регулирования собственных наблюдений и использования языковых возможностей [8–10]. Основная функция метапознания заключается в регуляции познавательного процесса, в том числе посредством осознанного применения знаний о закономерностях когнитивных процессов и познании в целом [11].

Метакогнитивные знания и способность к регуляции деятельности объединены понятием метакогнитивной включенности (осведомленности) в деятельность, что помогает человеку планировать, отслеживать и контролировать процесс собственной деятельности, а также служит одним из ключевых элементов развития автономии и самостоятельности обучающихся [12; 13]. Метакогнитивная включенность, являясь основой метакогнитивных знаний, определяет метакогнитивные стратегии принятия решения [14].

Метакогнитивные стратегии представляют собой специфическую последовательность действий, направленных на планирова-

¹ Weinstein C. E., Mayer R. E. The teaching of learning strategies. – New York, NY.: Macmillan. Handbook of

research on teaching In M. Wittrock (Ed.), 1986. – P. 315–327.

ние и контроль когнитивных процессов, соотнесение результатов с целями деятельности. В науке предложено большое число классификаций метакогнитивных стратегий^{2 3 4} [15; 16]. Все авторы сходятся на том, что метакогнитивным стратегиям можно и необходимо обучать [17]. А. В. Карпов отмечает, что «обучаемость как способность сама по себе в существенной мере не только и “не просто” связана с формированием и развитием, усвоением и генерализацией метакогнитивных стратегий, а во многом в этом и состоит»⁵.

Актуальность исследований обусловлена недостаточной изученностью метакогнитивизма в связи с психическими свойствами личности, а также с отсутствием комплексного подхода в описании метакогнитивной включенности в учебной деятельности, что предполагает оценку эмоционального интеллекта, уровня самоорганизации деятельности, рефлексии, психологического благополучия и стилей психосоматического поведения.

В исследованиях неоднократно показана связь метапознания и эмоционального интеллекта⁶ [18], а также описана роль эмоционального интеллекта в структуре метакогнитивных способностей⁷. В единую систему когнитив-

ной сферы личности включены самоорганизация деятельности и рефлексия [19]. Следует отметить, что А. В. Карпов определяет метапознание как ведущую форму рефлексивной регуляции познавательной деятельности [20; 21].

Цель нашего исследования заключалась в обосновании эффективности метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности студентов.

Гипотезы исследования. 1. Высокий уровень развития метакогнитивной включенности определяет академическую успеваемость студентов и эффективность стратегий принятия решений в учебной деятельности. 2. Уровень развития метакогнитивной включенности зависит от эмоционального интеллекта, уровня самоорганизации, рефлексивности и психологического благополучия. 3. Высокий уровень метакогнитивной включенности связан с когнитивным стилем психосоматического поведения.

Методология исследования

Оценки личностных свойств проводились с использованием опросника эмоционального интеллекта (Д. В. Люсин)⁸, опросник

² Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 1. – М.: Смысл: Академия, 2006. – С. 448.

³ Zimmerman B. J., Schunk D. H. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. – New York: Routledge, 2011. – P. 530.

⁴ Halpern D. F. Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003. – P. 472.

⁵ Карпов А. В. Психологическая структура обучаемости как общей способности и образовательного ресурса личности // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: материалы XIII научно-методической конференции с международным участием. – Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2018. – С. 528.

⁶ Филатова Ю. С., Пошехонова Ю. В. Метапознание и коммуникативные характеристики врачей-терапевтов // Ананьевские чтения – 2015: Фундаментальные проблемы психологии: материалы науч. конф., 20–22 октября 2015 г. / отв. ред. В. М. Аллахвердов. – СПб.: СПбГУ. Скифия-принт, 2015. – С. 303–304.

⁷ Плужников И. В. Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах. автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В. П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации. – М., 2010. – 34 с.

⁸ Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные // Социаль-



самоорганизации деятельности (Е. Ю. Мандрикова)⁹, методика дифференциальной диагностики рефлексивности (Д. А. Леонтьев) [22], шкалы психологического благополучия (Т. Д. Шевеленка, Т. П. Фесенко)¹⁰, опросник стилей психосоматического поведения (В. М. Бызова, А. Е. Ловягина) [23].

Для оценки метакогнитивной включенности использовался опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» (Г. Шроу, Р. Деннисон, адаптация А. В. Карпова, И. М. Скитяевой) [21]. Для оценки метакогнитивных стратегий предлагалась авторская анкета, направленная на изучение обстоятельств и стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, в том числе учебных (Е. И. Перикова, В. М. Бызова) [18].

Для оценки эффективности принятия решений в учебной деятельности использовался показатель академической успеваемости (средний балл за последние две сессии).

В исследовании приняли участие 118 студентов второго курса (91 девушка и 27 юношей) Санкт-Петербургского государственного университета (средний возраст 19,5 лет).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS 19.0. Применялись методы описательной статистики, корреляционный, кластерный и качественный виды анализа. Техническая обработка анкет осуществлена с использованием программы *RapidMiner* и *Microsoft Excel*.

Результаты исследования

Нами были проанализированы показатели метакогнитивной включенности, рефлексивности, эмоционального интеллекта, самоорганизации деятельности, стилей психосоматического поведения и психологического благополучия. Все данные находятся в пределах средних значений (табл. 1).

Корреляционный анализ показал, что существуют тесные связи метакогнитивной включенности с показателями эмоционального интеллекта, рефлексивности, самоорганизации деятельности, стилей психосоматического поведения, психологического благополучия и академической успеваемости (табл. 2). При анализе данных мы учли выделенные нами ранее субшкалы опросника метакогнитивной включенности¹¹.

ный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278.

⁹ Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87–111.

¹⁰ Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

¹¹ Бызова В. М., Перикова Е. И., Ловягина А. Е. Метакогнитивная включенность в структуру параметров организации учебной деятельности студентов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть II: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции (19–20 ноября 2018 г.). – Ярославль, 2018. – С. 25–29.



Таблица 1

Средние значения метакогнитивной включенности, рефлексивности, эмоционального интеллекта, самоорганизации деятельности, стилей психосоматического поведения и психологического благополучия (N = 118)

Table 1

Average values of metacognitive awareness, reflexivity, emotional intelligence, self-organization of activities, styles of psychosomatic behavior and psychological well-being (N = 118)

	Показатели	Средние значения	Стандартные отклонения
Эмоциональный интеллект	Понимание чужих эмоций	28,7712	6,86676
	Управление чужими эмоциями	18,8475	4,91401
	Понимание своих эмоций	16,9915	5,24526
	Управление своими эмоциями	13,3729	3,56574
	Контроль экспрессии	10,2373	3,89977
	Межличностный эмоциональный интеллект	46,8814	10,65798
	Внутриличностный эмоциональный интеллект	39,9237	8,38411
	Понимание эмоций	44,6017	9,39007
	Управление эмоциями	41,7458	8,08733
Рефлексивность	Системная рефлексия	40,9746	5,60748
	Интрореплексия	25,5169	6,37802
	Квазирефлексия	27,2458	6,36623
Самоорганизация деятельности	Планирование	17,3898	5,24288
	Целеустремленность	30,3559	6,79432
	Настойчивость	19,1864	6,46483
	Фиксация	18,5000	5,03280
	Самоорганизация	10,4153	3,80581
	Ориентация на настоящее	7,9068	2,96702
	Суммар. уровень самоорганизации	104,0424	16,96774
Шкалы психологического благополучия	Позитивные отношения	58,6667	8,79977
	Автономия	53,7619	9,23884
	Компетентность	53,7048	8,15230
	Личностный рост	63,3619	8,75206
	Цели в жизни	59,7810	8,92596
	Самопринятие	54,7619	9,07397
	Баланс аффекта	99,6952	16,95930
	Общий уровень благополучия	338,3048	33,14076
Стили психосоматического поведения	Социокультурный стиль	20,4831	4,25819
	Эмоциональный стиль	20,6102	4,20223
	Когнитивный стиль	25,5847	4,57105
	Поведенческий стиль	23,1017	4,00510
	Психофизический стиль	20,4492	4,10253
Академическая успеваемость		4,0190	0,60417

Таблица 2

Корреляции между метакогнитивной включенностью и показателями эмоционального интеллекта, квазирефлексии, самоорганизации, благополучия, успеваемости и психосоматическими стилями (N = 118)

Table 2

Correlations between metacognitive awareness and indicators of emotional intelligence, quasireflection, self-organization of activities, psychological well-being, academic achievement and styles of psychosomatic behavior (N = 118)

Показатели	Метакогни- тивная вклю- ченность. Общий пока- затель	Процедур- ные зна- ния (про- цесс реше- ния)	Система- тизация знаний	Анализ достиже- ния ре- зультата	Стратегии интеллекту- альной пере- работки ин- формации	Работа с важной информа- цией
Понимание чужих эмоций	$r = 0,401$; $p < 0,000$	$r = 0,250$; $p < 0,000$				$r = 0,241$; $p < 0,000$
Управление чужими эмоциями	$r = 0,280$; $p < 0,002$					
Управление своими эмоциями	$r = 0,314$; $p < 0,001$	$r = 0,281$; $p < 0,000$				
Межличностный эмоциональный интеллект	$r = 0,419$; $p < 0,000$	$r = 0,252$; $p < 0,000$				
Понимание эмоций	$r = 0,361$; $p < 0,000$					
Управление эмоциями	$r = 0,241$; $p < 0,009$					
Квазирефлексия	$r = -0,265$; $p < 0,004$					
Целеустремленность	$r = 0,260$; $p < 0,004$					
Общий уровень самоорганизации	$r = 0,263$; $p < 0,004$					
Автономия	$r = 0,317$; $p < 0,001$					
Личностный рост	$r = 0,507$; $p < 0,000$	$r = 0,386$; $p < 0,000$		$r = 0,343$; $p < 0,000$	$r = 0,237$; $p < 0,000$	$r = 0,345$; $p < 0,000$
Цели в жизни	$r = 0,384$; $p < 0,000$					
Когнитивный стиль	$r = 0,258$; $p < 0,005$					
Психофизический стиль	$r = 0,341$; $p < 0,000$					
Академическая успеваемость	$r = 0,277$; $p < 0,004$	$r = 0,366$; $p < 0,000$	$r = 0,285$; $p < 0,000$		$r = 0,249$; $p < 0,000$	

Из таблицы 2 видно, что большинство личностных характеристик, за исключением квазирефлексии, положительно взаимосвязаны с метакогнитивной включенностью. Шкала «Процедурные знания (процесс решения)» с высоким уровнем значимости связана с показателями эмоционального интеллекта: пониманием чужих эмоций ($r = 0,250$; $p < 0,000$); управлением своими эмоциями ($r = 0,281$; $p < 0,000$); межличностным эмоциональным интеллектом ($r = 0,252$; $p < 0,000$). Также выявлены связи с самореализацией ($r = 0,386$; $p < 0,000$) и академической успеваемостью ($r = 0,366$; $p < 0,000$). Шкалы «Систематизация знаний» и «Стратегии интеллектуальной переработки информации» обнаружили связи с академической успеваемостью ($r = 0,285$; $p < 0,000$ и $r = 0,249$; $p < 0,000$), что отражает высокую значимость метакогнитивных стратегий и знаний о ходе процесса обучения.

Шкалы «Анализ достижения результатов», «Стратегии интеллектуальной переработки информации» и «Анализ важной информации» значимо связаны с «Личностным ростом» ($r = 0,343$; $p < 0,000$; $r = 0,237$; $p < 0,000$; $0,345$; $p < 0,000$), что свидетельствует о способности студентов к реализации собственного потенциала в познавательной сфере и о выборочной фокусировке информации с целью самореализации.

В целях создания более целостной картины предикторов метакогнитивной включенности нами проведен прямой пошаговый регрессионный анализ данных с использованием в качестве зависимой переменной интегрального показателя «Метакогнитивная включенность» и ряда независимых переменных: 7 показателей опросника самоорганизации деятельности, 3 показателя шкалы рефлексии, 5 показателей эмоционального интеллекта, 8 шкал психологического благополучия ($N = 118$). Для анализа была выбрана статистическая модель

с зависимой переменной «Метакогнитивная включенность» и пошаговым методом включения. Модель для анализа является значимой $R = 0,863$, $d = 1,68$ (Дубрин–Уотсон); $p < 0,000$ и объясняет 74,4 % дисперсии (скорректированный R^2), 5 шагов.

Регрессионный анализ свидетельствует о прогностическом влиянии параметра «Метакогнитивная включенность» с позитивными значениями «Личностного роста» (бета = 0,379; $p = 0,000$), «Межличностного эмоционального интеллекта» (бета = 0,295; $p = 0,000$) и с негативными значениями «Квазирефлексии» (бета = -0,245; $p = 0,001$).

$$A = 92,6 + 0,379 \times B - 0,295 \times C - 0,245 \times E,$$

где

A – «Метакогнитивная включенность»,

B – Личностный рост,

C – Межличностный эмоциональный интеллект,

E – Квазирефлексия.

Таким образом, метакогнитивную включенность определяют такие личностные характеристики, как реализация собственного потенциала и понимание эмоций других людей. При этом квазирефлексия, направленная на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации, отрицательно влияет на метакогнитивную включенность.

На основании опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» с использованием кластерного анализа по методу Варда (Anova $F = 142,62$, $p = 0,000$) были выделены три группы респондентов: с высокими $-215 \pm 15,9$ (48 респондентов), средними $-186 \pm 10,1$ (58 респондентов) и низкими показателями $-135 \pm 28,9$ (12 респондентов) метакогнитивной включенности. Небольшое количество респондентов с низким уровнем метакогнитивной включенности может быть обусловлено особенностями студенческой вы-



борки Санкт-Петербургского государственного университета, как одного из лучших вузов страны, и сам факт поступления в вуз свиде-

тельствует о достаточно высоком уровне метакогнитивных знаний. В таблице 3 представлены характеристики личности в группах с разным уровнем метакогнитивной включенности.

Таблица 3

Характеристики личности в группах разного уровня метакогнитивной включенности (N = 118)

Table 3

Personality characteristics in groups of different levels of metacognitive awareness (N = 118)

Показатели	1 группа – высокий уровень		2 группа – средний уровень		3 группа – низкий уровень		Значимость
Метакогнитивная включенность	215,6	15,9	186,7	10,1	135	28,9	0,000
Самоуправление познанием нового	20,97	2,32	20,7	2,46	17,9	3,14	0,001
Процедурные знания (процесс решения)	29,02	2,24	26,94	2,52	24,2	3,22	0,000
Анализ достижения результата	15,3	1,37	15,03	1,61	13,1	2,44	0,000
Структурирование и схематизация	11,27	1,26	10,91	1,34	9,83	1,64	0,005
Понимание чужих эмоций	31,7	6,1	27,5	6,7	23	5,2	0,000
Управление своими эмоциями	14,6	3,1	12,8	3,5	11,1	3,8	0,002
Межличностный эмоциональный интеллект	51,8	8,5	45,1	9,6	35,9	12,7	0,000
Понимание своих эмоций	48,8	9,1	42,5	8,2	38,0	9,4	0,000
Управление эмоциями	44,8	8,4	39,9	6,5	38,2	10,3	0,002
Квазирефлексия	25,1	6,8	27,9	5,5	32,4	5,2	0,000
Автономия	57,9	8,3	50,8	8,7	50,9	9,8	0,001
Личностный рост	67,2	7,7	61,8	7,6	53,5	10,1	0,000
Наличие целей	62,4	7,5	58,7	9,2	53,1	9,8	0,007
Когнитивный стиль поведения	28,1	2,9	24,01	4,7	24,5	4,5	0,000
Социокультурный стиль поведения	22,5	3,9	19,4	3,8	20,7	4,5	0,005
Академическая успеваемость	4,16	0,57	3,9	5,1	3,66	1,0	0,049

Из таблицы 3 можно видеть, что представители первой и третьей групп значительно различаются между собой. Студенты с высоким уровнем развития метакогнитивной включенности характеризуются способностью к

пониманию и управлению своими и чужими эмоциями, самостоятельностью, открытостью новому опыту, склонностью к саморазвитию, целеустремленностью. Студенты первой и второй групп характеризуют себя способными

интегрировать новый опыт в личную картину знания, отслеживать качество собственной работы, контролировать качество работы и осуществлять работу над ошибками. Кроме того, их отличает умение применять метакогнитивные знания с целью реализации принятого решения в различных ситуациях и на разных этапах учебной деятельности. Студенты с низким уровнем метакогнитивной включенности характеризуются недостаточно выраженным эмоциональным интеллектом, переживанием скуки, склонностью к квазирефлексии и зависимостью от мнения окружающих.

Примечательно, что показатель академической успеваемости, который в предыдущих видах анализа, демонстрировал сильные связи с метакогнитивной включенностью, при разделении на группы обнаруживает различия лишь на уровне тенденции.

При анализе анкетных данных объем обработанной информации составил 29 560 единиц. Учитывая объем выборки (118 анкет обучающихся), был проведен, наряду с количественным, и качественный контент-анализ. Выявлены и проанализированы следующие ключевые слова, с помощью которых студенты описывали трудные ситуации учебной деятельности и процесс их разрешения: 1) «ситуация», 2) «решение», 3) «стараться», 4) «человек», 5) «успех», 6) «жизнь», 7) «мысль», 8) «принимать», 9) «вариант», 10) «поддержка».

Частота встречаемости ключевых слов при описании учебной ситуации как неопределенной отличалась в группах с разным уровнем метакогнитивной включенности (табл. 4).

Таблица 4

Показатели частоты встречаемости ключевых слов в группах с разным уровнем метакогнитивной включенности (в процентах)

Table 4

Indicators of the frequency of occurrence of keywords in groups with different levels of metacognitive awareness (in percent)

Общая выборка		Первая группа		Вторая группа		Третья группа	
Слово	Частота	Слово	Частота	Слово	Частота	Слово	Частота
ситуация	1,5	ситуация	1,5	решение	2	жизнь	2,1
решение	1,4	стараться	1,4	ситуация	1,9	поведение	1,3
стараться	1	человек	1	стараться	0,9	образ	1
человек	0,9	решение	0,9	мысль	0,9	решение	1
успех	0,6	жизнь	0,6	успех	0,8	человек	1
жизнь	0,6	принимать	0,6	человек	0,7	стараться	1
мысль	0,6	успех	0,6	вариант	0,6	Принимать	0,8
принимать	0,4	осознание	0,4	поддержка	0,6	желание	0,8
вариант	0,4	мысль	0,4	понимание	0,5	ценность	0,8
поддержка	0,4	возможный	0,4	последствие	0,4	родитель	0,5

Анализ показал, что в среднем каждый респондент использовал в своей анкете 259 ± 52 слова для описания ситуации. Мы обратили внимание на количество используемых личных местоимений: «Я», «Мне»,

«Себя», «Свой», «Мой» и их производных. В общей выборке процент личных местоимений составил 9,2 %.

В первой группе респонденты использовали в своих ответах среднее количество слов



– 248 ± 63 , при этом количество личных местоимений составило 10,5 %. Обращает внимание стремление респондентов данной выборки к успеху посредством приложения когнитивных усилий.

Вторая группа, в отличие от других, использовала наибольшее число слов – 278 ± 64 , но при этом количество личных местоимений составило всего 8,9 %. Респонденты данной группы, так же, как и первой, были нацелены на успех и, помимо собственных когнитивных усилий, искали поддержку у близких людей.

В третьей группе резко сократилось количество слов до 207 ± 85 и при этом количество личных местоимений составило всего 7,6 %. В этой группе студенты использовали

меньше всего слов для описания учебных ситуаций неопределенности, а сами описания были абстрактными. Респонденты зачастую использовали в описании общие слова, избегая возможности говорить о себе и о личном опыте. Респонденты были ориентированы на реализацию желаний посредством собственных усилий при поддержке родителей.

Анализ ответов позволил выделить целый ряд метакогнитивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, включая учебные, причем зачастую использовалось и описывалось сразу два или три типа стратегий.

Количественные показатели метакогнитивных стратегий в разных группах респондентов представлены в таблице 5.

Таблица 5

Частота метакогнитивных стратегий в разных группах обучающихся (в процентах)

Table 5

Indicators of the frequency of metacognitive strategies in different groups of students (in percent)

Стратегии	Первая группа	Вторая группа	Третья группа
Стратегия мотивирующих установок	22,9	29,8	33,6
Стратегия концентрации на последствиях и рисках	13	10,9	13
Стратегия рационализации или обдумывания ситуации и решения	31,9	24,7	13
Стратегия интуитивных решений	2,2	3,2	0
Стратегия «объективных уловок»	13,9	8,3	15,4
Ссылки на личный опыт	6,7	4,5	0
Поиск совета или одобрения близких	9,4	18,6	25

Из таблицы 5 видно, что обучающиеся использовали семь разнообразных стратегий: стратегия мотивирующих установок, стратегия рационализации или обдумывания ситуации и принятого решения, стратегия концентрации на последствиях и рисках принятого решения, стратегия «объективных уловок»,

когда процесс принятия решения делегировался внешним факторам или заменялся нецелевой деятельностью; стратегия опоры на личный опыт преодоления трудных ситуаций; поиск совета, одобрения, поддержки близких; стратегия интуитивных решений.

Наиболее популярной у студентов была стратегия мотивирующих установок, которую были склонны использовать представители всех трех групп. Среди первой и второй групп следующее место по популярности занимает стратегия рационализации, обдумывания ситуации и принятого решения. Представители третьей группы в большей степени были склонны искать совета и одобрения близких людей (семьи, друзей, знакомых). Для второй группы также было важно получить одобрение и совет близких, однако в отличие от третьей, они описывали конкретные способы помощи из своего опыта.

Заключение

Обращает на себя внимание, что количественные и качественные данные характеризуются согласованностью. Респонденты первой группы, выделенной в результате кластерного анализа, обнаружили высокий уровень метакогнитивных способностей, позволяющий анализировать собственные знания, интегрировать их и использовать в дальнейшем. В этой группе значимо чаще выбирались стратегии структурирования, схематизации и нацеленность на достижение результата. Для респондентов была характерна способность понимать свои эмоции и эмоции других людей, стремление к автономии и саморазвитию. Также примечательны для них когнитивный и социокультурный стили психосоматического поведения как следствие развитых метакогнитивных способностей. Респонденты данной группы при описании способов преодоления трудных учебных ситуаций чаще всего обращались к стратегиям рационализации и мотивирующих установок, что согласуется с их нацеленностью на

саморазвитие и когнитивный стиль поведения при разрешении сложностей.

Респонденты немногочисленной третьей группы характеризовались низким уровнем метакогнитивной включенности. Им были свойственны квазирефлексия, низкий уровень эмоционального интеллекта, отсутствие личностных целей и стремления к саморазвитию. При описании опыта разрешения трудных учебных ситуаций респонденты обращались к стратегиям мотивирующих установок, поиску совета или одобрения близких. Полученные данные характеризуют стремление к социально одобряемому стилю поведения в трудных жизненных ситуациях.

В целом результаты анализа позволяют предположить, что стратегии рационализации и мотивирующих установок являются наиболее эффективными в учебной деятельности.

Наше исследование демонстрирует, что студенты в большей степени были склонны использовать метакогнитивные стратегии теоретизирования в виде создания познавательной схемы, чем стратегии рефлексирования в виде обращения к собственному опыту, его оцениванию и систематизации. Полученные результаты в целом согласуются с данными D. F. Halpern¹² и могут быть объяснены возрастной характеристикой выборки и учебной сферой, в которой теоретизирование является более частой моделью мыслительной деятельности.

В соответствии с данными зарубежных исследований [3; 4; 24] показатель академической успеваемости обнаружил выраженную связь с метакогнитивной включенностью, что позволяет рассматривать метакогнитивную включенность в качестве критерия эффектив-

¹² Halpern D. F. Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. – New Jersey.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003. – P. 472.

ности принятия решений в учебной деятельности. Знания метакогнитивных стратегий рационализации и мотивирующих установок принятия решений, выявленные в первой и второй группах, способствуют академической успеваемости, что согласуется с результатами метаанализа Н. de Boer and all [1].

Исследование показало, что метапознание в целом и метакогнитивные стратегии в частности обусловлены сферой психологического здоровья личности, стилями психосоматического поведения и психологическим благополучием. Новизна исследования состоит в описании взаимосвязи метакогнитивной включенности, психологического благополучия и стилей психосоматического поведения. Обнаружение взаимосвязи данных феноменов позволяет включить метапознание в систему психологического здоровья личности. Попытки осмысления связи метапознания и психологического благополучия предпринимались ранее, но без системного анализа [25]¹³.

Полученные нами данные согласуются с подходом А. В. Карпова и расширяют концепцию метасистемной организации индивидуальных качеств личности [19].

Выводы:

- Высокий уровень метакогнитивной включенности обеспечивает академическую успеваемость и эффективность стратегий принятия решений в учебной деятельности студентов.

- Метакогнитивная включенность является частью структуры личности и обнаруживает связи с эмоциональным интеллектом, стремлением к саморазвитию, квазирефлексией и стилями психосоматического поведения. При этом эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности определяется развитым межличностного эмоционального интеллекта и стремлением к личностному росту.

- Высокий уровень метакогнитивной включенности связан с когнитивным и социокультурным стилями психосоматического поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **de Boer H., Donker A. S., Kostons D. D. N. M., van der Werf G. P. C.** Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis // *Educational Research Review*. – 2018. – Vol. 24. – P. 98–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002>
2. **Ohtani K., Hisasaka T.** Beyond intelligence: a meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance // *Metacognition and Learning*. – 2018. – Vol. 13, Issue 2. – P. 179–212. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9183-8>
3. **Sellen A. J., Louie G., Harris J. E., Wilkins A. J.** What brings intentions to mind? An in situ study of prospective memory // *Memory*. – 1997. – Vol. 5, Issue 4. – P. 483–507. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/741941433>
4. **Wilson N. S., Bai H.** The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition // *Metacognition and Learning*. – 2010. – Vol. 5, Issue 3. – P. 269–288. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>

¹³ Бызова В. М., Перикова Е. И., Бледных И. А. Метакогнитивные стратегии преодоления субъективного неблагополучия студентов // *Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация,*

общество – 2018: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль, 2018. – С. 361–364.



5. **Ku K. Y. L., Ho I. T.** Metacognitive strategies that enhance critical thinking // *Metacognition and Learning*. – 2010. – Vol. 5, Issue 3. – P. 251–267. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9060-6>
6. **Algharaibeh S. A. S.** Metacognitive Skills as Predictors of Cognitive Failure // *American Journal of Applied Psychology*. – 2017. – Vol. 6, Issue 3. – P. 31–37. DOI: <https://doi.org/10.11648/j.ajap.20170603.11>
7. **Heras M., Ruiz-Mallén I.** What Do I Like about Science-Related Activities? // *Stability and Change in Science Education – Meeting Basic Learning Needs*. – Leiden, The Netherlands: Brill, 2018. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004391635_012
8. **Dann R.** Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. – 2014. – Vol. 21, Issue 2. – P. 149–166. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
9. **Martínez S., Davalos D.** Investigating metacognition, cognition, and behavioral deficits of college students with acute traumatic brain injuries // *Journal of American College Health*. – 2016. – Vol. 64, Issue 5. – P. 390–396. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2016.1167057>
10. **Hassan N. M., Rahman S.** Problem solving skills, metacognitive awareness, and mathematics achievement: A mediation model // *New Educational Review*. – 2017. – Vol. 49. – P. 201–212. DOI: <https://doi.org/10.15804/ner.2017.49.3.16>
11. **Прохоров А. О., Юсупов М. Г.** Взаимосвязь метапознания и психических состояний в ситуации экзаменов // *Образование и саморазвитие*. – 2014. – № 1 (39). – С. 22–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21595713>
12. **Kornell N.** If it is stored in my memory I will surely retrieve it: anatomy of a metacognitive belief // *Metacognition Learning*. – 2015. – Vol. 10, Issue 2. – P. 279–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-014-9125-z>
13. **Kallio H., Virta K., Kallio M.** Modelling the Components of Metacognitive Awareness // *International Journal of Educational Psychology*. – 2018. – Vol. 7, № 2. – P. 94–122. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2018.2789>
14. **Roebers C. M.** Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation // *Developmental Review*. – 2017. – Vol. 45. – P. 31–51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001>
15. **Schraw G., Dennison R. S.** Assessing metacognitive awareness // *Contemporary Educational Psychology*. – 1994. – Vol. 19, Issue 4. – P. 460–475. DOI: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
16. **Холодная М. А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования: монография. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18805712>
17. **Corno L.** The metacognitive control components of self-regulated learning // *Contemporary Educational Psychology*. – 1986. – Vol. 11, Issue 4. – P. 333–346. DOI: [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90029-9)
18. **Перикова Е. И., Бызова В. М.** Метакогнитивные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций при разных уровнях самоорганизации деятельности // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2018. – Т. 8, № 5. – С. 41–56. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433777>
19. **Карпов А. В.** Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография. – Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2018. – 744 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35504513>
20. **Карпов А. А., Кулакова А. И.** Исследование общих способностей как детерминант метакогнитивной регуляции управленческой деятельности // *Ярославский педагогический вестник*. – 2018. – № 2. – С. 136–143. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35013640>



21. **Карпов А. В., Скитяева И. М.** Психология метакогнитивных процессов личности: монография. – М.: Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2005. – 352 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20086224>
22. **Леонтьев Д. А., Осин Е. Н.** Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 4. – С. 110–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24899593>
23. **Бызова В. М., Ловягина А. Е.** Стили психосоматического поведения у студентов с разными приемами саморегуляции в ситуации экзамена // Экология человека. – 2017. – № 7. – Р. 25–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29453086>
24. **Ghanizadeh A.** The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education // Higher Education. – 2017. – Vol. 74, Issue 1. – Р. 101–114. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y>
25. **Пуговкина О. Д., Шильникова З. Н.** Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. – 2014. – Т. 3, № 2. – С. 18–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22456440>



Ekaterina Igorevna Perikova,

Candidate of Psychological Sciences, Research Scientist,

Laboratory of Behavioural Neurodynamics,

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation.

Corresponding Author

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9156-9603>

E-mail: chikurovaEI@gmail.com

Aleksandra Evgenievna Loviagina,

Candidate of Psychological Sciences, Associated Professor,

Department General Psychology,

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6120-1808>

E-mail: lovagina2@mail.ru

Valentina Mikhailovna Byzova,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,

Department General Psychology,

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6362-7714>

E-mail: vbysova@mail.ru

Metacognitive strategies of decision making in educational activities: Efficiency in higher education

Abstract

Introduction. *The article presents the results of an empirical study focused on metacognitive strategies of undergraduate students' decision making in educational activities. The aim of the research is to identify the role of metacognitive involvement in justifying the effectiveness of metacognitive decision-making strategies in students' educational activities.*

Materials and Methods. *The study involved 118 students of St. Petersburg State University and was based on the following psychological tests and questionnaires: D.V. Lyusin's emotional intelligence questionnaire, E.Yu. Mandrikova's questionnaire of activities self-organization, D.A. Leontiev and E. N. Osin's differential reflexivity test, C. Ryff's scales of psychological wellbeing, adapted by T. D. Shevelenkova and P.P. Fesenko, V.M. Byzova and A.E. Loviagina's questionnaire of psychosomatic behavior styles, Schraw and Dennison's Metacognitive awareness inventory (MAI), adapted by A.V. Karpov and I.M. Skityaeva, E.I. Perikova and V.M. Bysova's questionnaire aimed at studying the circumstances and strategies for overcoming difficult life situations, and students' academic performance indicator.*

Results. *The academic performance indicator, which was used for assessing the effectiveness of educational activities, revealed the strong link with metacognitive awareness. Therefore, metacognitive awareness could be considered as a criterion for the effectiveness of decision making in educational activities. The study revealed correlations between metacognitive awareness and personality traits (self-organization of activity, psychological well-being, and styles of psychosomatic behavior) and the cognitive sphere of personality (emotional intelligence and reflexivity). The authors describe metacognitive strategies of decision making in educational activities in groups with different levels of metacognitive awareness and academic achievement.*



Conclusions. *The authors conclude that high level of metacognitive awareness in educational activities improves students' academic performance. Efficiency of metacognitive strategies in decision-making in educational activities is determined by high level of metacognitive awareness, emotional intelligence and the desire for personal growth.*

Keywords

Metacognitive strategies; Decision making; Educational activities; Academic achievement; Metacognitive awareness.

Acknowledgments

The study was financial support of the Russian Foundation for Basic Research, project 18-013-00256A.

REFERENCES

1. de Boer H., Donker A. S., Kostons D. D. N. M., van der Werf G. P. C. Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 2018, vol. 24, pp. 98–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002>
2. Ohtani K., Hisasaka T. Beyond intelligence: a meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition and Learning*, 2018, vol. 13, Issue 2, pp. 179–212. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9183-8>
3. Sellen A. J., Louie G., Harris J. E., Wilkins A. J. What brings intentions to mind? An in situ study of prospective memory. *Memory*, 1997, vol. 5, issue 4, pp. 483–507. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/741941433>
4. Wilson N. S., Bai H. The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and Learning*, 2010, vol. 5, issue 3, pp. 269–288. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>
5. Ku K. Y. L., Ho I. T. Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and Learning*, 2010, vol. 5, issue 3, pp. 251–267. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9060-6>
6. Algharaibeh S. A. S. Metacognitive skills as predictors of cognitive failure. *American Journal of Applied Psychology*, 2017, vol. 6, issue 3, pp. 31–37. DOI: <http://dx.doi.org/10.11648/j.ajap.20170603.11>
7. Heras M., Ruiz-Mallén I. What do I like about science-related activities?. *Stability and Change in Science Education – Meeting Basic Learning Needs*. Leiden, The Netherlands, Brill Publ., 2018. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004391635_012
8. Dann R. Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2014, vol. 21, issue 2, pp. 149–166. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
9. Martinez S., Davalos D. Investigating metacognition, cognition, and behavioral deficits of college students with acute traumatic brain injuries. *Journal of American College Health*, 2016, vol. 64, issue 5, pp. 390–396. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2016.1167057>
10. Hassan N. M., Rahman S. Problem solving skills, metacognitive awareness, and mathematics achievement: A mediation model. *New Educational Review*, 2017, vol. 49, pp. 201–212. DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/ner.2017.49.3.16> URL: <http://www.educationalrev.us.edu.pl/e49/a16.pdf>
11. Prokhorov A. O., Yusupov M. G. Interrelation of metacognition and mental states in the situation of exams. *Education and Self-development*, 2014, no. 1, pp. 22–27. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21595713>
12. Kornell N. If it is stored in my memory I will surely retrieve it: Anatomy of a metacognitive belief. *Metacognition Learning*, 2015, vol. 10, issue 2, pp. 279–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-014-9125-z>



13. Kallio H., Virta K., Kallio M. Modelling the components of metacognitive awareness. *International Journal of Educational Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 94–122. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2018.2789>
14. Roebbers C. M. Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, 2017, vol. 45, pp. 31–51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001>
15. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 1994, vol. 19, issue 4, pp. 460–475. DOI: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
16. Kholodnaya M. A. *Psychology of Intellect: Paradoxes of Research*. Monograph. St. Petersburg, Piter Publ., 2002, 272 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18805712>
17. Corno L. The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 1986, vol. 11, issue 4, pp. 333–346. DOI: [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90029-9)
18. Perikova E. I., Bysova V. M. Metacognition strategies in overcoming difficult life situations with the main focus on different levels of personal self-regulation. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8, no. 5, pp. 41–56. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433777>
19. Karpov A. V. *Metasystem organization of individual personality traits*. Monograph. Yaroslavl, Yaroslavl State University P. G. Demidova Publ., 2018, 744 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35504513>
20. Karpov A. A., Kulakova A. I. Research of general abilities as determinants of metacognitive regulation of management activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 2, pp. 136–143. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35013640>
21. Karpov A. V., Skityaeva I. M. *Psychology of Metacognitive Processes of a Person*. Monograph. Moscow, In-t psychology Russian Academia of science Publ., 2005, 352 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20086224>
22. Leontiev D. A., Osin E. N. “Good” and “bad” reflection: From an explanatory model to differential assessment. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, vol. 11, no. 4, pp. 110–135. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24899593>
23. Byzova V. M., Loviagina A. E. Psychosomatic behavior styles in students with different methods of self-regulation in the situation of examination. *Human Ecology*, 2017, no. 7, pp. 25–31. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29453086>
24. Ghanizadeh A. The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 2017, vol. 74, issue 1, pp. 101–114. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y>
25. Pugovkina O. D., Shilnikova Z. N. The concept of mindfulness: Nonspecific factor of psychological wellbeing. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2014, vol. 3, no. 2, pp. 18–28. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22456440>

Submitted: 16 February 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© А. В. Микляева, В. В. Хороших, Е. Н. Волкова

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.03)

УДК 159.9

Субъективные факторы психологического благополучия одаренных подростков: теоретическая модель

А. В. Микляева, В. В. Хороших, Е. Н. Волкова (Санкт-Петербург, Россия)

Проблема и цель. Проблема исследования определяется противоречивостью сведений о психологическом благополучии одаренных подростков, представленных в отечественных и зарубежных психологических исследованиях. Цель исследования заключается в выявлении субъективных факторов, опосредующих психологическое благополучие одаренных подростков.

Методология. В исследовании применялись методы аналитического обзора литературы и теоретического моделирования. Теоретико-методологическую базу исследования составляют процессуально-деятельностный подход к пониманию одаренности, а также концепция психологического благополучия К. Рифф и теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси.

Результаты. В качестве основных субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков выделены субъектность, жизнестойкость, самоэффективность, проблемная нагруженность, доминирующий эмоциональный фон, характеристики Я-концепции. Элементом, модулирующим взаимосвязи между перечисленными факторами и психологическим благополучием одаренных подростков, является отношение к собственной одаренности. В качестве условий, определяющих специфику развития одаренных подростков и влияющих на их психологическое благополучие, выделены пол, возраст, вид одаренности и тип образовательной среды. Авторами предложена теоретическая модель субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков, которая может применяться для определения наиболее значимых направлений исследований психологического благополучия одаренных подростков, для операционализации частных исследовательских моделей в проблемном поле «психология подростковой одаренности», для сопоставления результатов различных эмпирических исследований, направленных на выявление взаимосвязей между одаренностью и психологическим благополучием в подростковом возрасте.

Публикация подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00729 «Субъективные факторы психологического благополучия одаренных подростков».

Микляева Анастасия Владимировна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Хороших Валерия Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Волкова Елена Николаевна – доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: envolkova@herzen.spb.ru



Заключение. Таким образом, в ходе исследования выявлены субъективные факторы, опосредующие психологическое благополучие одаренных подростков.

Ключевые слова: психологическое благополучие; одаренность; подростки; отношение к собственной одаренности; жизнестойкость; субъектность; самооффективность; проблемные переживания; Я-концепция; эмоциональный фон.

Постановка проблемы

Поддержка одаренных подростков – одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагогов и психологов, актуальность которого отмечена в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»¹. Создание условий для продуктивной реализации потенциала одаренных детей и подростков возможно только на основе понимания основных механизмов формирования и развития одаренности, что обуславливает интерес исследователей к данной проблематике. Особый интерес в этой связи представляют исследования психологического благополучия одаренных детей и подростков, которое является условием их самореализации в различных видах деятельности, а также успешного личностного развития в целом [32; 41].

Проблема психологического благополучия, свойственных человеку способов обретения счастья имеет давнюю традицию осмысления в философских трудах. При этом представление о счастье Аристотеля может рассматриваться в качестве основы эвдемонической традиции в исследовании психологического благополучия. Одним из ярких представителей современных исследователей психологического благополучия является С. D. Ryff, чья концепция построена в логике эвдемонистического подхода и предполагает трактовку

благополучия не в терминах общей удовлетворенности жизнью, как это принято в гедонистически-ориентированных концепциях, но с точки зрения личностного развития и актуализации сопряженной с ним экзистенциальной проблематики [31; 49]. Согласно этой концепции, достижение психологического благополучия не обеспечивается исключительно удовлетворенностью жизнью; в некоторых случаях негативный опыт может становиться причиной укрепления психологического благополучия человека, создавая условия для глубокого осмысления собственной жизни и ее отдельных аспектов [49]. Ключевые компоненты психологического благополучия (автономность, позитивные отношения, личностный рост, компетентность, жизненные цели, самопринятие) позволяют охарактеризовать его как феномен позитивного развития личности, выражающегося в субъективном ощущении осмысленности жизни и удовлетворенности реализацией собственного потенциала.

В последние десятилетия психологическое благополучие активно исследуется как один из важнейших факторов оптимального функционирования личности. Особый интерес исследователей в этой связи вызывает подростковый возраст [5; 56] как этап становления, в течение которого закладывается потенциал позитивного развития личности в последующие периоды жизни [20]. Психологическое благополучие в подростковом возрасте

¹ Указ Президента РФ от 07.05.2018г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития

Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://kremlin.ru/acts/news/57425>

является не только важным индикатором позитивного развития личности, но и содействует конструктивной социально-психологической адаптации подростков, увеличивая тем самым шансы на сохранение и развитие имеющегося потенциала в процессе взросления². Помимо этого, психологическое благополучие в подростковом возрасте является важнейшим предиктором как академической успешности [46], так и достижений в других сферах [28].

Известно, что проявления одаренности в подростковом возрасте часто характеризуются диссинхронией психического и личностного развития^{3,4} [13] и могут сопровождаться формированием и закреплением личностных дисгармоний. Эта специфика проявляется в сомнениях самих подростков относительно уровня своих возможностей и их ценности, неопределенности жизненной перспективы, неустойчивости отношений с другими людьми, «плохом» перфекционизме и т. д.⁵ [21]. Такого рода переживания могут существенно снизить, а порой и заблокировать созидательную активность подростка или потребовать от него непомерно высокой психологической цены для достижения результата.

Психологическое благополучие одаренных подростков попадает в фокус исследовательского внимания довольно часто в силу актуальности данной проблематики, однако данные о нем, имеющиеся в современной литературе, носят противоречивый характер. С одной стороны, результаты целого ряда исследований позволяют утверждать, что для одаренных подростков характерен более высокий уровень психологического благополучия, чем для их сверстников без признаков одаренности. Такие результаты получены в компаративных исследованиях, проведенных за последнее десятилетие на выборках американских [19], турецких [53] и российских⁶ подростков. С другой стороны, в некоторых исследованиях получены прямо противоположные результаты, свидетельствующие о том, что для одаренных подростков, напротив, характерно снижение психологического благополучия, в сравнении со сверстниками⁷ [26]. Кроме того, целый ряд исследований дает их авторам основания говорить об отсутствии достоверных различий в уровне психологического благополучия между одаренными подростками и подростками без признаков одаренности [18; 58], или же констатировать не-

² Lerner R. M. The positive youth development perspective: Theoretical and empirical bases of a strength-based approach to adolescent development // *The Oxford Handbook of Positive Psychology* / Snyder C. R., Lopez S. J. Eds. – 2nd ed. – Oxford: Oxford University Press, UK, 2009. – P. 149–163.

³ Сибгатуллина И. Ф. Диссинхронизация психического развития интеллектуально одаренных детей и подростков: дис. ... д-ра психол. наук. – Сочи, 2002. – 430 с.

⁴ Ведилова Е. Ю., Калягина Е. А. Особенности психологического благополучия старшеклассников с признаками одаренности // *Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике*. – Уфа: Агентство международных исследований, 2018. – С. 57–59.

⁵ Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. – М.: б.м., 2003. – 95 с.

⁶ Роденко Е. А. Изучение уровня психологического благополучия личности подростков // *Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых (22–24 апреля 2010 г., Санкт-Петербург)* / под науч. ред. О. Ю. Щелковой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. – С. 225–227.

⁷ Ведилова Е. Ю., Калягина Е. А. Особенности психологического благополучия старшеклассников с признаками одаренности // *Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике*. – Уфа: Агентство международных исследований, 2018. – С. 57–59.

однородность психологического благополучия одаренных подростков в разных сферах жизни, а также сложность и нелинейность взаимосвязей между подростковой одаренностью и социально-психологической адаптацией [13].

Противоречивость данных о психологическом благополучии одаренных подростков отмечалась и в исследованиях, проведенных в XX в. М. Neihart, автор одного из наиболее авторитетных обзоров исследований по проблеме взаимосвязи психологического благополучия и одаренности, указывает, что доказательства в поддержку противоречивых позиций в отношении психологического благополучия одаренных людей позволяет предполагать зависимость психологического благополучия от разнообразных индивидуальных факторов, в числе которых значимую роль играют личностные характеристики, в первую очередь характеристики самоотношения [41]. Опираясь на идеи М. Neihart, можно предположить, что психологическое благополучие одаренных подростков опосредовано совокупностью субъективных факторов, отражающих отношение к самому себе, собственной жизни, социальному окружению, миру в целом. Определение этих факторов и проверка гипотез об их влиянии на психологическое благополучие одаренных подростков является важным шагом на пути к пониманию психологических механизмов развития одаренности в подростковом возрасте и шире – к пониманию механизмов позитивного личностного развития одаренных людей.

Таким образом, **цель** нашей статьи состоит в выявлении субъективных факторов, опосредующих психологическое благополучие одаренных подростков. Выявление и си-

стематизация этих факторов позволит предложить целостный теоретический конструкт, который обеспечит удовлетворительное объяснение противоречий в эмпирических оценках психологического благополучия одаренных подростков, задаст вектор изучения психологических механизмов и основных детерминант позитивного развития личности подростка с признаками одаренности, определит критериальную основу для дифференцированного прогноза психологического благополучия одаренных подростков, позволит сформулировать основные направления работы с одаренными подростками.

Методология исследования

Основными методами реализации поставленной цели стали аналитический обзор литературы по проблеме психологического благополучия одаренных подростков и теоретическое моделирование. Теоретико-методологическую основу исследования составили процессуально-деятельностная парадигма одаренности, сформулированная в отечественной психологии⁸, которая предполагает изучение одаренности как целостного личностного образования в единстве познавательных, эмоциональных, регуляторных, рефлексивных и коммуникативных возможностей личности, находящихся в постоянном развитии, а также концепции психологического благополучия С. D. Ryff [49] и теория самодетерминации R. M. Ryan, E. L. Deci [26; 44; 45], в рамках которых благополучие личности рассматривается как функция субъективной реализованности ее потенциалов. Этот выбор обусловлен представлениями о психологическом содержании подросткового возраста, ос-

⁸ Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Бого-
явленской, В. Д. Шадрикова. – М.: б.м., 2003. – 95 с.

новными новообразованиями которого являются чувство взрослости, качественно новый уровень самосознания и рефлексивного потенциала, актуализирующий тенденции к саморазвитию, осмысление временной перспективы собственной жизни и широкого круга экзистенциальных вопросов. На наш взгляд, обозначенные концептуальные предпосылки исследования психологического благополучия одаренных подростков в наибольшей степени релевантны психологическому содержанию подросткового возраста возрастным задачам данного этапа развития. Как показывают результаты исследования О. А. Идобаевой, каждый возрастной этап, в том числе и подростковый возраст, имеет специфику психологического благополучия, которая определяется уровнем развития соответствующих возрасту психологических новообразований и ведущей деятельности, а также социальной ситуацией развития, опосредованной индивидуально-психологическими особенностями человека⁹. Соответственно, определение теоретико-методологических предпосылок исследования с учетом возрастной специфики подростковой одаренности позволяет обеспечить содержательную валидность результатов исследования.

Результаты исследования

Интерпретируя противоречивость сведений об уровне психологического благополучия одаренных подростков, М. Neihart выдвинула предположение о том, что причина неоднозначности кроется в опосредованности психологического благополучия одаренных подростков их личностными особенностями [41]. К аналогичному выводу пришел Т. Jones в результате метаанализа исследований, посвя-

щенных оценке уровня психологического благополучия одаренных подростков [30]. Развитие и эмпирическая проверка этой гипотезы предполагает идентификацию и операционализацию факторов, характеризующих личность одаренного подростка и оказывающих влияние на его психологическое благополучие. Опираясь на современные представления о личностных новообразованиях подросткового возраста, мы предполагаем значительный вклад в психологическое благополучие одаренных подростков широкого спектра субъективных факторов, определяющих отношения к самому себе, другим людям, миру в целом.

Обзор исследований, посвященных анализу взаимосвязей психологического благополучия и различных аспектов отношений к себе и к миру в подростковом возрасте, в том числе на материале одаренных подростков, позволяет включить в число субъективных факторов психологического благополучия подростков субъектность, самооффективность, проблемные переживания и сопряженный с ними эмоциональный фон жизни, жизнестойкость, а также характеристики Я-концепции.

Субъектность понимается нами как интегративное свойство, выражающееся в отношении человека к себе как к деятелю, в осознанном и деятельном отношении к миру и к самому себе, в способности производить детерминированные изменения в мире и в самом себе, структуру которого составляют компоненты активности, способности к рефлексии, свободы выбора и ответственности за него, осознания собственной уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие. Будучи сформированной, субъектность обладает свойствами защитного ресурса, обеспечивающего противостояние факторам, нарушающим

⁹ Идобаева О. А., Подольский А. И. Психологическое благополучие современных подростков: актуальный

уровень и пути его повышения: монография. – М.: Эко-Пресс, 2012. – 195 с.



благополучие личности¹⁰ [4]. Эмпирические исследования демонстрируют, что в подростковом возрасте самотрансцендентность, т. е. воплощение собственной внутренней активности в предметном мире, является одним из важнейших предикторов психологического благополучия [25]. Кроме того, наибольший вклад в благополучие подростков вносит достижение ими самостоятельно поставленных, а не интроецированных целей, что также может рассматриваться как проявление субъектности [35; 36]. Весьма показателен также и тот факт, что объяснение одаренными подростками собственных достижений приложенными усилиями, согласно данным К. Е. Snyder, М. М. Barger, S. V. Wormington, R. Schwartz-Bloom и L. Linnenbrink-Garcia, обеспечивает более благоприятные условия для развития одаренности, в сравнении с представлением о собственной одаренности как «даре» или «данности» [52]. Опираясь на эти факты, мы можем обоснованно предполагать, что субъектность одаренных подростков вносит вклад в укрепление их психологического благополучия.

Самозэффективность, понимаемая как оценка человеком собственной поведенческой компетентности, своих возможностей решать разнообразные жизненные задачи, оказывающая влияние на определение целей и выбор стратегии деятельности [15], также демонстрирует тесные связи с психологическим благополучием старших подростков. Значимые

взаимосвязи между показателями самозэффективности и психологического благополучия (в особенности по шкалам личностного роста, самопринятия и управления окружающей средой) были выявлены на выборке итальянских [24], а также китайских подростков [22]. Аналогичные выводы сделаны и по результатам исследований, проведенных на выборке российских подростков, в которых показано, что формирование чувства самозэффективности, самодетерминации является одним из инструментов укрепления психологического благополучия в подростковом возрасте¹¹. Взаимосвязи между психологическим благополучием и самозэффективностью являются устойчивыми и не теряют своей актуальности на следующих возрастных этапах, в частности в студенчестве¹². Установлено, что самозэффективность связана с учебной успешностью, академическими достижениями подростков [3; 59], а также с достижениями в отдельных видах деятельности, например, в музыке [48], спорте [2] и др.

Сходные данные имеются и в отношении взаимосвязи между психологическим благополучием подростков и их жизнестойкостью. Согласно концепции S. R. Maddi [38], жизнестойкость представляет собой совокупность установок, обеспечивающих мотивацию человека к преобразованию жизненных трудностей в возможности личностного роста. Исследования демонстрируют связи различных особенностей личности подростков, сопряжен-

¹⁰ Волкова Е. Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: автореф. дис ... канд. психол. наук. – М., 1992. – 22 с.; Волкова Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру // Мир психологии. – 2005. – № 3 (43). – С. 33.

¹¹ Водяха С. А., Водяха Ю. Е. Психологическое благополучие в образовательном пространстве // Психоло-

гическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. – М.: Изд-во МГППУ, 2015. – С. 47–52.

¹² Siddiqui S. Impact of Self-Efficacy on Psychological Well-Being among Undergraduate Students // The International Journal of Indian Psychology. – 2015. – Vol. 2 (3). – P. 5–16.

ных с жизнестойкостью, с их психологическим благополучием. Так, есть данные о взаимосвязи психологического благополучия и вовлеченности [29], открытости изменениям [51], а также осмысленности жизни [33; 57], восприятием своей жизни как продуктивной и развивающейся [43]. Можно предполагать, что для одаренных подростков характерны аналогичные прямые взаимосвязи между психологическим благополучием и жизнестойкостью. Аналогичные гипотезы можно обнаружить в работах других исследователей [50; 55].

Исследования также демонстрируют тесную связь психологического благополучия подростков и степени их «проблемной нагруженности», выраженной в проблемных переживаниях и сопряженных с негативными эмоциями, прежде всего, тревожно-депрессивного плана. Основными «проблемными сферами» в подростковом возрасте являются «школа», «родительский дом», «сверстники», «другой пол», «свободное время», «собственная личность» и «будущее» [9]. Исследования связи психологического благополучия с выраженностью проблемных переживаний в разных жизненных сферах показывают, что наиболее значимые факторы риска, наносящие ущерб психологическому благополучию подростков в наибольшей степени, кроются в сферах отношений с другими людьми [42], а также размышлений о собственном будущем, сопровождающихся тревожными и депрессивными проявлениями [8].

Значительно менее однозначные выводы можно сделать об особенностях Я-концепции одаренных подростков в связи с их психологическим благополучием. Сведения о характере Я-концепции одаренных подростков (в сравнении со сверстниками без признаков одаренности) существенно разнятся. Так, некоторые исследователи пришли к выводу об отсут-

ствии различий между Я-концепцией одаренных подростков и подростков без признаков одаренности [54]. Другие исследования показали, что для интеллектуально и академически одаренных подростков характерна более позитивная Я-концепция [14; 7], а третьи, напротив, утверждают, что Я-концепция одаренных подростков чаще носит негативный [34] или конфликтный [6; 11] характер, связанный с нереалистичным уровнем притязаний [10]. Также имеются данные о неравномерности частных самооценок в структуре Я-концепции, в частности, о преобладании показателей самооценок интеллектуального Я над социальным Я для интеллектуально одаренных подростков [12; 47], самооценок специальных компетентностей, связанных со спецификой одаренности, над самооценками внешности и физической формы [37].

Таким образом, вопреки ожиданиям, определяемым содержанием концепта «психологическое благополучие», и данными, полученными на материале исследований подростков и молодых людей без признаков одаренности [16; 39], связь между психологическим благополучием и Я-концепцией одаренных подростков не является прямой, а модальность самооценок, вероятно, не определяет психологическое благополучие полностью [41]. Так, эмпирически установлено, что среди характеристик самоотношения наиболее сильным предиктором психологического благополучия интеллектуально одаренных людей является сочувствие к себе (self-compassion) [43]. Установлено, что в процессе формирования идентичности происходит постепенное осознание собственной одаренности и интеграция представлений о ней в Я-концепцию, причем этот процесс опосредован усвоением стереотипов об одаренности, в том числе негативных, ассоциирующих одаренность с аномалиями разви-

тия и психическими отклонениями, на основании которых одаренные люди воспринимаются как стигматизируемое меньшинство [17].

Т. G. Baudson и J. F. Ziemes предлагают анализировать формирование самоидентификации одаренных людей в логике исследовательского процесса формирования идентичности у представителей стигматизируемых меньшинств [17]. Формирование самооценок одаренных подростков сопровождается последовательным признанием их способностей и интеграцией конструкта «одаренный человек» с личностной самооценкой, а также усвоением стереотипов об одаренности. На основе результатов исследования, в котором приняли участие 742 человека с интеллектуальной одаренностью в возрасте от 16 до 79 лет, они установили, что принятие собственной одаренности и включение конструкта «Я – одаренный» в структуру Я-концепции протекает поэтапно, и каждый этап отличается от другого в том числе и характерным для него уровнем психологического благополучия. Большую роль в этом процессе играет время идентификации ребенка/подростка как одаренного, и уровень психологического благополучия одаренности подростков во многом определяется стадией идентификации себя как одаренного человека и характерным именно для этой стадии отношением к собственной одаренности [17]. На наш взгляд, эти данные в целом позволяют сделать вывод о том, что отношение к собственной одаренности может быть существенным фактором, определяющим уровень психологического благополучия одаренных подростков, однако, нуждается в проверке тот факт, каким образом эта тенденция опосредована видами одаренности: творческой, лидерской, спортивной и т. д.

Таким образом, на основании обзора исследований, посвященных анализу субъектив-

ных факторов психологического благополучия одаренных подростков, можно заключить, что вклад выявленных факторов в психологическое благополучие одаренных подростков не является равнозначным. Вероятно, связи между психологическим благополучием одаренных подростков, с одной стороны, и их субъектностью, жизнестойкостью, самоэффективностью, проблемной нагруженностью, доминирующим эмоциональным фоном, характеристиками Я-концепции, с другой стороны, опосредуется отношением подростка к собственной одаренности.

Отметим, что помимо субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков, достаточно широко изучается вклад социально-демографических факторов. В литературе имеются данные о том, что психологическое благополучие опосредовано возрастом и полом одаренного подростка. В частности, сразу несколько исследований свидетельствуют о том, что девочки-подростки демонстрируют более высокий уровень психологического благополучия, в сравнении с мальчиками, что характерно как для одаренных подростков, так и для их сверстников без признаков одаренности [23; 30; 56]. Также несколькими авторами показано последовательное снижение психологического благополучия от среднего к старшему подростковому возрасту [1; 50; 56], однако согласно результатам метаанализа Т. Jones, для одаренных подростков подтвердить статистическую достоверность возрастного сдвига показателей психологического благополучия не удалось [30]. Кроме того, показано, что психологическое благополучие одаренного ребенка связано с видом одаренности [30; 41], а также с типом образовательной среды, в условиях которой происходит обучение и развитие одаренного подростка [40]. Обобщение результатов этих исследований позволяет выстроить

теоретическую модель исследования субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков, в которой отношение к собственной одаренности является элементом, модулирующим взаимосвязи

между остальными компонентами, а пол, возраст, вид одаренности и тип образовательной среды – классифицирующими элементами, определяющими специфику развития подростка (рис. 1).

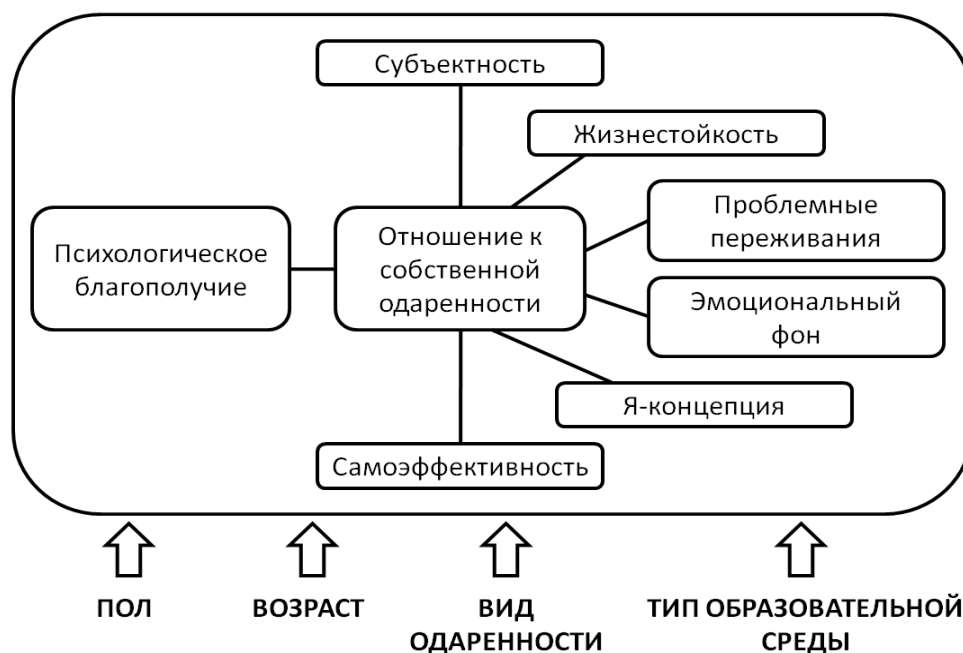


Рис. 1. Теоретическая модель субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков
Fig. 1. Theoretical model of subjective factors of psychological well-being of gifted adolescents

Заклучение

Таким образом, обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных изучению психологического благополучия одаренных подростков, дает основания включить в перечень субъективных факторов, определяющих психологическое благополучие одаренных подростков, субъектность, жизнестойкость, самозффективность, проблемную нагруженность, доминирующий эмоциональный фон, а также характеристики Я-концепции, и выделить в качестве модератора, опосредующего связи между их проявлениями и уровневыми характеристиками психологического благополучия одаренного подростка, его отношение к собственной одаренности.

Теоретико-методологическое значение предложенной нами модели субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков заключается в возможности определения на ее основе приоритетных направлений исследований психологического благополучия современных подростков, оснований для операционализации частных исследовательских моделей в данном проблемном поле, а также сопоставления результатов отдельных эмпирических исследований, что в совокупности будет способствовать более глубокому пониманию связей между одаренностью и психологическим благополучием в подростковом возрасте.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Арчакова Т. О., Веракса А. Н., Зотова О. Ю., Перелыгина Е. Б.** Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 6. – С. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220606> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30773809>
2. **Булышко Н. А.** Влияние самооффективности личности на результативность спортивной деятельности // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2014. – № 3 (185). – С. 118–125. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29896111>
3. **Гордеева Т. О., Шепелева Е. А.** Гендерные различия в академической и социальной самооэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2006. – № 3. – С. 78–85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9276431>
4. **Гришина А. В., Волкова Е. Н.** Структура субъектности подростков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 1 (22). – С. 14. DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-14> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32833350>
5. **Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г.** Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 2. – С. 82–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16331526>
6. **Климонтова Т. А.** Самоотношение личности интеллектуально одаренных старшеклассников // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2015. – № 1 (96). – С. 247–251. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22917629>
7. **Печенкина А. П., Головей Л. А.** Самоотношение одаренных подростков в связи с особенностями мотивационной сферы // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2014. – Т. 2. – С. 217–221. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21955950>
8. **Подольский А. И., Карабанова О. А., Идобаева О. А., Хейманс П.** Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. – № 2. – С. 9–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17284222>
9. **Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Орлова А. В., Пежемская Ю. С., Ундуск Е. Н.** Психологические проблемы российских подростков (1993-2013 г.г.): монография. – СПб.: Элви-принт, 2017. – 297 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28081122>
10. **Рысева А. А.** Самосознание личности и его особенности у интеллектуально одаренных подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 17, № 43-2. – С. 203–207. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11932501>
11. **Семенова А. А.** Специфика характера самоотношения интеллектуально одаренных учащихся и его взаимосвязь с составляющими самосознания личности // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 138–144. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25838722>
12. **Щебланова Е. И.** Интеллектуальная Я-концепция одаренных подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9, № 4. – С. 23–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28868308>



13. **Щебланова Е. И., Цой А. Б.** Социально-психологическая адаптация одаренных учащихся с разными видами интеллектуальных способностей // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2013. – Т. 6, № 31. – С. 7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21631628>
14. **Ablard K. E.** Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender // Roeper Review. – 1997. – Vol. 20, Issue 2. – P. 110–115. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783199709553870>
15. **Bandura A.** Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84 (2). – P. 191–215. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
16. **Barendregt C. S., van der Laan A. M., Bongers I. L., van Nieuwenhuizen C.** Longitudinal Relation Between General Well-Being and Self-Esteem: Testing Differences for Adolescents Admitted to Secure Residential Care and After Discharge // International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. – 2016. – Vol. 60, Issue 16. – P. 1836–1855. DOI: <https://doi.org/10.1177/0306624X15588773>
17. **Baudson T. G., Zeimes J. F.** The Importance of being gifted: Stages of Gifted Identity Development, Their Correlates and Predictors // Gifted and Talented International. – 2016. – Vol. 31, Issue 1. – P. 19–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1194675>
18. **Bergold S., Wirthwein L., Rost D. H., Steinmayr R.** Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? // Frontiers In Psychology. – 2015. – Vol. 6. – P. 1623. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01623>
19. **Boazman J., Sayler M.** Personal well-being of gifted students following participation in an early college-entrance program // Roeper Review. – 2011. – Vol. 33, Issue 2. – P. 76–85. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554153>
20. **Bowers E. P., Li Y., Kiely M. K., Brittian A., Lerner J. V., Lerner R. M.** The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance // Journal of youth and adolescence. – 2010. – Vol. 39, Issue 7. – P. 720–735. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>
21. **Brounstein P. J., Holahan W., Dreyden J.** Change in self-concept and attributional styles among academically gifted adolescents // Journal of Applied Social Psychology. – 1991. – Vol. 21, Issue 3. – P. 198–218. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.1991.tb02723.x>
22. **Chan D. W.** Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being // Journal for the Education of the Gifted. – 2007. – Vol. 31, Issue 1. – P. 77–102. DOI: <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-512>
23. **Chen X., Fan X., Cheung H. Y., Wu J.** The subjective well-being of academically gifted students in the Chinese cultural context // School Psychology International. – 2018. – Vol. 39, Issue 3. – P. 291–311. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034318773788>
24. **De Caroli M. E., Sagone E.** Generalized Self-efficacy and Well-being in Adolescents with High vs. Low Scholastic Self-efficacy // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 141. – P. 867–874. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.152>
25. **Demirbas-Çelik N.** Mental Well-Being Predictivity of Personal Meaning Profile in Various Age Groups // Journal of Education and Training Studies. – 2018. – Vol. 6, № 10. – P. 198–206. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3490>
26. **Diener E.** Subjective well-being // Psychological Bulletin. – 1984. – Vol. 95 (3). – P. 542–575. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>



27. **Fouladchanga M., Kohgardb A., Salah V.** A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2010. – Vol. 5. – P. 1220–1225. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.264>
28. **Freer E., Evans P.** Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school // *Psychology of Music*. – 2018. – Vol. 46, Issue 6. – P. 881–895. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735617731613>
29. **Góngora V. C., Solano A. C.** Well-being and life satisfaction in Argentinean adolescents // *Journal of Youth Studies*. – 2014. – Vol. 17, Issue 9. – P. 1277–1291. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2014.918251>
30. **Jones T. W.** Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? // *Educational & Child Psychology*. – 2013. – Vol. 30 (2). – P. 44–66. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2013-23017-005>
31. **Keyes C. L. M., Shmotkin D., Ryff C. D.** Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2002. – Vol. 82 (6). – P. 1007–1022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
32. Kroesbergen E. H., van Hooijdonk M., Van Viersen S., Middel-Lalleman M. M. N., Reijnders J. J. W. The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children // *Gifted Child Quarterly*. – 2016. – Vol. 60, Issue 1. – P. 16–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0016986215609113>
33. **Krok D.** When is Meaning in Life Most Beneficial to Young People? Styles of Meaning in Life and Well-Being Among Late Adolescents // *Journal of Adult Development*. – 2018. – Vol. 25, Issue 2. – P. 96–106. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10804-017-9280-y>
34. **Lea-Wood S. S., Clunies-Ross G.** Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian Schools // *Roeper Review*. – 1995. – Vol. 17, Issue 3. – P. 195–197. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02783199509553658>
35. **Li T., Feng F.** Goal content, well-being, and psychological needs satisfaction in Chinese adolescents // *Social Behavior and Personality: An international journal*. – 2018. – Vol. 46, № 4. – P. 541–550. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.6831>
36. **Lindwall M., Weman-Josefsson K., Sebire S. J., Standage M.** Viewing exercise goal content through a person-oriented lens: A self-determination perspective // *Psychology of sport and exercise*. – 2016. – Vol. 27. – P. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.06.011>
37. **Litster K., Roberts J.** The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis // *Journal of Research in Special Educational Need*. – 2011. – Vol. 11, Issue 2. – P. 130–140. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x>
38. **Maddi S. R.** Hardiness: an Operationalization of Existential Courage // *Journal of Humanistic Psychology*. – 2004. – Vol. 44, Issue 3. – P. 279–298. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022167804266101>
39. **Malinauskas R., Dumciene A.** Psychological wellbeing and self-esteem in students across the transition between secondary school and university: A longitudinal study // *Psihologija*. – 2017. – Vol. 50, Issue 1. – P. 21–36. DOI: <https://doi.org/10.2298/PSI160506003M>
40. **Martin L. T., Burns R. M., Schonlau M.** Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature // *Gifted Child Quarterly*. – 2010. – Vol. 54, Issue 1. – P. 31–41. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986209352684>
41. **Neihart M.** The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? // *Roeper Review*. – 1999. – Vol. 22, Issue 1. – P. 10–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02783199909553991>



42. **Ogurlu U., Yalin H. S., Yavuz Birben F.** The Relationship between Psychological Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children // *Journal for the Education of the Gifted*. – 2018. – Vol. 41, Issue 2. – P. 193–210. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0162353218763968>
43. **Pollet E., Schnell T.** Brilliant: But What For? Meaning and Subjective Well-Being in the Lives of Intellectually Gifted and Academically High-Achieving Adults // *Journal of Happiness Studies*. – 2017. – Vol. 18, Issue 5. – P. 1459–1484. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9783-4>
44. **Ryan R. M., Deci E. L.** On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being // *Annual review of psychology*. – 2001. – Vol. 52. – P. 141–166. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
45. **Ryan R. M., Huta V., Deci E. L.** Living well: A self-determination theory perspective on Eudaimonia // *Journal of Happiness Studies*. – 2008. – Vol. 9, Issue 1. – P. 139–170. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
46. **Renshaw T. L., Arslan G.** Psychometric properties of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire with Turkish adolescents: A generalizability study // *Canadian journal of school psychology*. – 2016. – Vol. 31, Issue 2. – P. 139–151. DOI: <https://doi.org/10.1177/0829573516634644>
47. **Rinn A. N., Jamieson K. M., Gross C. M., McQueen K. S.** A canonical correlation analysis of the influence of social comparison, gender, and grade level on the multidimensional self-concepts of gifted adolescents // *Social Psychology of Education*. – 2009. – Vol. 12, Issue 2. – P. 251–269. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9076-9>
48. **Ritchie L., Williamon A.** Measuring Distinct Types of Musical Self-Efficacy // *Psychology of Music*. – 2011. – Vol. 39, Issue 3. – P. 328–344. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735610374895>
49. **Ryff C. D.** Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of Eudaimonia // *Psychotherapy and psychosomatics*. – 2014. – Vol. 83. – P. 10–28. DOI: <https://doi.org/10.1159/000353263>
50. **Shek D. T. L., Lu-Yin L.** Psychosocial Factors Influencing Individual Well-Being in Chinese Adolescents in Hong Kong: a Six-Year Longitudinal Study // *Applied Research in Quality of Life*. – 2018. – Vol. 13, Issue 3. – P. 561–584. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9545-4>
51. **Snyder K. E., Barger M. M., Wormington S. V., Schwartz-Bloom R., Linnenbrink-Garcia L.** Identification as Gifted and Implicit Beliefs About Intelligence: An examination of potential moderators // *Journal of advanced academics*. – 2013. – Vol. 24, Issue 4. – P. 242–258. DOI: <https://doi.org/10.1177/1932202X13507971>
52. **Sortheix F. M., Schwartz S. H.** Values that underlie and undermine well-being: Variability across countries // *European Journal of Personality*. – 2017. – Vol. 31, Issue 2. – P. 187–201. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.2096>
53. **Tatli C.** Investigating of the subjective well-being of gifted adolescents // *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. – 2017. – Vol. 4, Issue 4. – P. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i4.2595>
54. **Tong J., Yewchuk C.** Self concept and sex-role orientation in gifted high school students // *Gifted Child Quarterly*. – 1996. – Vol. 40, Issue 1. – P. 15–23. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698629604000103>
55. **Tvorogova N. D.** Psychological support of gifted students' learning activity // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. – 2018. – Vol. XLIII. – P. 147–155. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.21>
56. **Viejo C., Gomez-Lopez M., Ortega-Ruiz R.** Adolescents' Psychological Well-Being: A Multidimensional Measure // *International journal of environmental research and public health*. – 2018. – Vol. 15 (10). – P. 2325. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph15102325>



57. **Yang Y., Li P., Kou Y.** Orientations to Happiness and Subjective Well-Being in Chinese Adolescents // Child Indicators Research. – 2017. – Vol. 10, Issue 4. – P. 881–897. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9410-2>
58. **Zeidner M., Shani-Zinovich I.** Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions // [Personality and Individual Differences](#). – 2011. – Vol. 51, Issue 5. – P. 566–570. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.007>
59. **Zimmerman B. J.** Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn // Contemporary Educational Psychology. – 2000. – Vol. 25, Issue 1. – P. 82–91. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>



Anastasiya Vladimirovna Miklyaeva,
Doctor of Psychological Sciences, Professor
Department of Human Psychology,
Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russian Federation.
Corresponding Author
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>
E-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Valeriya Viktorovna Khoroshikh,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology of Professional Activity,
Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>
E-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Elena Nikolaevna Volkova,
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director,
Institute of Psychology,
Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>
E-mail: envolkova@ Herzen.spb.ru

Subjective factors of gifted adolescents' psychological well-being: A theoretical model

Abstract

Introduction. *The problem of the research is determined by contradictory data on psychological well-being of gifted adolescents presented in Russian and international psychological studies. The aim of this article is to identify the subjective factors which mediate psychological well-being of gifted adolescents.*

Materials and Methods. *The study uses methods of analytical literature review and theoretical modeling. The theoretical and methodological bases of the research include the process-activity approach to understanding giftedness, as well as C. Ryff's concept of psychological well-being and self-determination theory of R. Ryan and E. Deci.*

Results. *The study reveals the following main subjective factors of gifted adolescents' psychological well-being: subjectivity, persistence, self-efficacy, problem orientation, dominant emotional background, and characteristics of Self-concept. The element which moderates the relationship between the above listed factors and gifted adolescents' psychological well-being is their attitude toward their own giftedness. Gender, age, type of giftedness and type of educational environment are identified as the main conditions determining the specifics of gifted adolescents' development and affecting their psychological well-being. On this basis, the authors have proposed a theoretical model.*

The model of subjective factors of gifted adolescents' psychological well-being can be used to determine the most important areas of research on psychological well-being of gifted adolescents, to operationalize private research models in "psychology of adolescent giftedness", to compare the results

of various empirical studies aimed at revealing the relationship between giftedness and psychological well-being in adolescence.

Conclusions. Thus, the study has identified the main subjective factors which mediate psychological well-being of gifted adolescents.

Keywords

Psychological well-being; Giftedness; Adolescents; Attitude toward their giftedness; Persistence; Subjectivity; Self-efficacy; Problem experiences; Self-concept; Emotional state.

Acknowledgments

The study was financial support of the Russian Foundation for Basic Research, project 19-013-00729 (“Subjective wellbeing of gifted adolescents”).

REFERENCES

1. Archakova T. O., Veraksa A. N., Zotova O. Yu., Perelygina E. B. Subjective well-being in children: Measurement tools and age dynamics. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 6, pp. 68–76. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220606> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30773809>
2. Bulynko N. A. The influence of self-efficiency of a personality on the effectiveness of sports activity. *Bulletin of the Yanka Kupala Grodno State University. Series 3: Philology. Pedagogy. Psychology*, 2014, no. 3, pp. 118–125. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29896111>
3. Gordeeva T. O., Shepeleva E. A. Gender differences in academic and social self-efficacy and coping strategies in modern Russian adolescents. *Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology*, 2006, no. 3, pp. 78–85. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9276431>
4. Grishina A. V., Volkova E. N. Structure of subjectivity of adolescents with different degree of computer games addiction. *Bulletin of Minin University*, 2018, vol. 6, no. 1, pp. 14. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-14> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32833350>
5. Zhukovskaya L. V., Troshikhina E. G. K. Ryff's scale of psychological well-being. *Psychological Journal*, 2011, vol. 32, no. 2, pp. 82–93. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16331526>
6. Klimontova T. A. Personality Self-Attitude of Intellectually Gifted High School Students. *Proceedings of Irkutsk State Technical University*, 2015, no. 1, pp. 247–251. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22917629>
7. Pechenkina A. P., Golovei L. A. Self-attitude of gifted adolescents in connection with the peculiarities of the motivational sphere. *Scientific Studies of Graduates of the Faculty of Psychology of St. Petersburg State University*, 2014, vol. 2, pp. 217–221. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21955950>
8. Podolskij A.I., Karabanova O.A., Idobaeva O.A., Heymans P. Psychoemotional wellbeing of contemporary adolescents: International study experience. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2011, no. 2, pp. 9–20. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17284222>
9. Regush L. A., Alekseeva E. V., Orlova A. V., Pezhemskaya Yu. S., Undusk E. N. *Psychological problems of Russian adolescents (1993-2013): monograph*. Saint-Petersburg, Elvi-print Publ., 2017, 297 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28081122>
10. Ryseva A. A. Self-awareness of the personality and its features among intellectually gifted adolescents. *News of the Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen*, 2007, vol. 17, no. 43-2, pp. 203–207. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11932501>



11. Semenova A. A. The specific nature of self-attitude of intellectually gifted pupils and its interconnection with the components of person's self-consciousness. *Pedagogical Education in Russia*, 2016, no. 3, pp. 138–144. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25838722>
12. Scheblanova E. I. Intellectual self-concept of gifted adolescents. *Theoretical and Experimental Psychology*, 2016, vol. 9, no. 4, pp. 23–38. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28868308>
13. Shcheblanova E. I., Tsoi A. B. Social and psychological adjustment of gifted students with different kinds of intellectual abilities. *Psychological Research*, 2013, vol. 6, no. 31, pp. 7. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21631628>
14. Ablard K. E. Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review*, 1997, vol. 20, issue 2, pp. 110–115. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783199709553870>
15. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, vol. 84 (2), pp. 191–215. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
16. Barendregt C. S., van der Laan A. M., Bongers I. L., van Nieuwenhuizen C. Longitudinal relation between general well-being and self-esteem: Testing differences for adolescents admitted to secure residential care and after discharge. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 2016, vol. 60, issue 16, pp. 1836–1855. DOI: <https://doi.org/10.1177/0306624X15588773>
17. Baudson T. G., Zeimes J. F. The Importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors. *Gifted and Talented International*, 2016, vol. 31, issue 1, pp. 19–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1194675>
18. Bergold S., Wirthwein L., Rost D. H., Steinmayr R. Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers?. *Frontiers in Psychology*, 2015, vol. 6, pp. 1623. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01623>
19. Boazman J., Sayler M. Personal well-being of gifted students following participation in an early college-entrance program. *Roeper Review*, 2011, vol. 33, issue 2, pp. 76–85. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554153>
20. Bowers E. P., Li Y., Kiely M. K., Brittan A., Lerner J. V., Lerner R. M. The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 2010, vol. 39, issue 7, pp. 720–735. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>
21. Brounstein P. J., Holahan W., Dreyden J. Change in self-concept and attributional styles among academically gifted adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 1991, vol. 21, issue 3, pp. 198–218. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.1991.tb02723.x>
22. Chan D. W. Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 2007, vol. 31, issue 1, pp. 77–102. DOI: <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-512>
23. Chen X., Fan X., Cheung H. Y., Wu J. The subjective well-being of academically gifted students in the Chinese cultural context. *School Psychology International*, 2018, vol. 39, issue 3, pp. 291–311. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034318773788>
24. De Caroli M. E., Sagone E. Generalized self-efficacy and well-being in adolescents with high vs. low scholastic self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 141, pp. 867–874. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.152>



25. Demirbas-Çelik N. Mental well-being predictivity of personal meaning profile in various age groups. *Journal of Education and Training Studies*, 2018, vol. 6, no. 10, pp. 198–206. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3490>
26. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1984, vol. 95 (3), pp. 542–575. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
27. Fouladchanga M., Kohgardb A., Salah V. A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 5, pp. 1220–1225. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.264>
28. Freer E., Evans P. Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school. *Psychology of Music*, 2018, vol. 46, issue 6, pp. 881–895. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735617731613>
29. Góngora V. C., Solano A. C. Well-being and life satisfaction in Argentinean adolescents. *Journal of Youth Studies*, 2014, vol. 17, issue 9, pp. 1277–1291. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2014.918251>
30. Jones T. W. Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being?. *Educational & Child Psychology*, 2013, vol. 30 (2), pp. 44–66. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2013-23017-005>
31. Keyes C. L. M., Shmotkin D., Ryff C. D. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 82 (6), pp. 1007–1022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
32. Kroesbergen E. H., van Hooijdonk M., Van Viersen S., Middel-Lalleman M. M. N., Reijnders J. J. W. The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 2016, vol. 60, issue 1, pp. 16–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0016986215609113>
33. Krok D. When is meaning in life most beneficial to young people? Styles of meaning in life and well-being among late adolescents. *Journal of Adult Development*, 2018, vol. 25, issue 2, pp. 96–106. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10804-017-9280-y>
34. Lea-Wood S. S., Clunies-Ross G. Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian Schools. *Roeper Review*, 1995, vol. 17, issue 3, pp. 195–197. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02783199509553658>
35. Li T., Feng F. Goal content, well-being, and psychological needs satisfaction in Chinese adolescents. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 2018, vol. 46, no. 4, pp. 541–550. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.6831>
36. Lindwall M., Weman-Josefsson K., Sebire S. J., Standage M. Viewing exercise goal content through a person-oriented lens: A self-determination perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 2016, vol. 27, pp. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.06.011>
37. Litster K., Roberts J. The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Need*, 2011, vol. 11, issue 2, pp. 130–140. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x>
38. Maddi S. R. Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 2004, vol. 44, issue 3, pp. 279–298. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022167804266101>
39. Malinauskas R., Dumciene A. Psychological wellbeing and self-esteem in students across the transition between secondary school and university: A longitudinal study. *Psihologija*, 2017, vol. 50, issue 1, pp. 21–36. DOI: <https://doi.org/10.2298/PSI160506003M>
40. Martin L. T., Burns R. M., Schonlau M. Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 2010, vol. 54, issue 1, pp. 31–41. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986209352684>



41. Neihart M. The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 1999, vol. 22, issue 1, pp. 10–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02783199909553991>
42. Ogurlu U., Yalin H. S., Yavuz Birben F. The relationship between psychological symptoms, creativity, and loneliness in gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 2018, vol. 41, issue 2, pp. 193–210. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0162353218763968>
43. Pollet E., Schnell T. Brilliant: But what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *Journal of Happiness Studies*, 2017, vol. 18, issue 5, pp. 1459–1484. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9783-4>
44. Ryan R. M., Deci E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 2001, vol. 52, pp. 141–166. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
45. Ryan R. M., Huta V., Deci E. L. Living well: A self-determination theory perspective on Eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 2008, vol. 9, issue 1, pp. 139–170. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
46. Renshaw T. L., Arslan G. Psychometric properties of the student subjective wellbeing questionnaire with Turkish adolescents: A generalizability study. *Canadian Journal of School Psychology*, 2016, vol. 31, issue 2, pp. 139–151. DOI: <https://doi.org/10.1177/0829573516634644>
47. Rinn A. N., Jamieson K. M., Gross C. M., McQueen K. S. A canonical correlation analysis of the influence of social comparison, gender, and grade level on the multidimensional self-concepts of gifted adolescents. *Social Psychology of Education*, 2009, vol. 12, issue 2, pp. 251–269. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9076-9>
48. Ritchie L., Williamon A. Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 2011, vol. 39, issue 3, pp. 328–344. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735610374895>
49. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 2014, vol. 83, pp. 10–28. DOI: <https://doi.org/10.1159/000353263>
50. Shek D. T. L., Lu-Yin L. Psychosocial factors influencing individual well-being in Chinese adolescents in Hong Kong: A six-year longitudinal study. *Applied Research in Quality of Life*, 2018, vol. 13, issue 3, pp. 561–584. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9545-4>
51. Snyder K. E., Barger M. M., Wormington S. V., Schwartz-Bloom R., Linnenbrink-Garcia L. Identification as gifted and implicit beliefs about intelligence: An examination of potential moderators. *Journal of advanced academics*, 2013, vol. 24, issue 4, pp. 242–258. DOI: <https://doi.org/10.1177/1932202X13507971>
52. Sortheix F. M., Schwartz S. H. Values that underlie and undermine well-being: Variability across countries. *European Journal of Personality*, 2017, vol. 31, issue 2, pp. 187–201. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.2096>
53. Tatli C. Investigating of the subjective well-being of gifted adolescents. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 2017, vol. 4, issue 4, pp. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i4.2595>
54. Tong J., Yewchuk C. Self concept and sex-role orientation in gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 1996, vol. 40, issue 1, pp. 15–23. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F001698629604000103>
55. Tvorogova N. D. Psychological support of gifted students' learning activity. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 2018, vol. XLIII, pp. 147–155. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.21>



56. Viejo C., Gomez-Lopez M., Ortega-Ruiz R. Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2018, vol. 15 (10), pp. 2325. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph15102325>
57. Yang Y., Li P., Kou Y. Orientations to happiness and subjective well-being in Chinese adolescents. *Child Indicators Research*, 2017, vol. 10, issue 4, pp. 881–897. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9410-2>
58. Zeidner M., Shani-Zinovich I. Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 2011, vol. 51, issue 5, pp. 566–570. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.007>
59. Zimmerman B. J. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, vol. 25, issue 1, pp. 82–91. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Submitted: 16 April 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.sciforedu.ru

ФИЛОСОФИЯ
И ИСТОРИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY
FOR EDUCATION**



© Ю. Н. Слепко

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.04)

УДК 159.922

Генетические и функциональные закономерности развития учебной деятельности школьника

Ю. Н. Слепко (Ярославль, Россия)

Проблема и цель. В статье представлено исследование проблемы развития и функционирования учебной деятельности школьника в процессе общего школьного образования. Цель статьи – определить генетические и функциональные закономерности развития учебной деятельности школьника.

Методология. Основой для проведения исследования является системный и системогенетический подход к пониманию структуры, генезиса и функционирования деятельности человека В. Д. Шадрикова. В исследовании использованы как традиционные в психологии организационные и эмпирические методы, так и методы системно-структурного анализа деятельности: анализ системных индексов и функциональной роли элементов в структуре.

Результаты. Выделены два длительных по времени периода развития психологической системы учебной деятельности школьника, в течение которых происходит накопление психологических ресурсов системы (1–7 классы) и переход системы в состояние оптимального функционирования (8–11 классы). В статье исследуются механизмы развития психологической системы учебной деятельности школьника, определяется неравномерность и гетерохронность развития компонентов системы, выявляются общие для всего уровня общего образования и специфичные для отдельных его периодов особенности развития учебной деятельности школьника. Обосновывается, что развитие учебной деятельности в процессе общего образования соответствует основным закономерностям системогенеза деятельности, а результатом общего образования является формирование специфического типа учебной деятельности школьника.

Заключение. Делаются выводы о том, что развитие психологической системы учебной деятельности школьника представляет собой процесс последовательного и длительного решения обучающимся психологических задач разного типа – перестройка компонентного состава деятельности, принятие и освоение нормативных способов деятельности, их перевод в индивидуальные способы обучения и пр. Обобщаются результаты исследования, которые соотносятся с практикой системогенетического анализа разных видов и типов деятельности человека.

Ключевые слова: системогенез; психологическая система деятельности; учебная деятельность школьника; периоды развития; непрерывность развития.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект 18-18-00157

Слепко Юрий Николаевич – кандидат психологических наук, декан педагогического факультета, кафедра общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

E-mail: slepko@inbox.ru

Постановка проблемы

Целью статьи является анализ результатов исследования проблемы развития и функционирования учебной деятельности школьника в процессе общего образования. Несмотря на длительную историю разработки этой проблемы сегодня можно констатировать неудовлетворительное состояние теории учебной деятельности, ограничения которой являются следствием определяемых в теориях и концепциях предметов и объектов исследования. На наш взгляд, целесообразнее утверждать, что в современной педагогической психологии разработаны теории учебной деятельности разных уровней образования, среди которых наиболее популярны исследования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, В. А. Якунина и В. Д. Шадрикова [1] и ряд других. Несмотря на признанный в научном сообществе их авторитет, они не лишены ряда недостатков, собственных и большинству других теорий и концепций учебной деятельности. Объясняя механизмы развития учебной деятельности на разных уровнях образования (начального и среднего общего, среднего и высшего профессионального и т. д.), крайне сложно перенести их понимание с одного уровня образования на другой, т. е. данные теории не отвечают на вопрос о том, как осуществляется переход между разными уровнями образования, какие результаты образования на предыдущих уровнях определяют успешность последующего обучения и развития.

Также обращает на себя внимание и разное понимание психологической структуры учебной деятельности. Это не только еще больше усложняет перенос данных об особенностях обучения с одного уровня образования на другой, но и не позволяет представить образование человека как непрерывный процесс. Последнее сегодня чаще декларируется,

нежели определяются реальные психологические условия и механизмы непрерывного образования человека.

Еще одной не менее значимой проблемой современной теории учебной деятельности является слабая разработанность методологии и конкретной технологии психологического анализа учебной деятельности. Она в свою очередь является ведущим инструментом не только ее изучения, но и разработки прикладных аспектов обучения.

Обозначенные позиции позволяют сформулировать проблему отсутствия общей психологической теории учебной деятельности как одну из ключевых для современной педагогической психологии. Конечно, ее разработка требует решения сверхбольшого числа задач, однако наиболее принципиальными из них являются вопросы психологической структуры учебной деятельности, ее развития как непрерывного процесса, понимания соотношения факторов успешности учебной деятельности на разных этапах и уровнях образования. Ввиду этого проблемой нашего исследования является решение вопроса о форме и психологическом содержании развития учебной деятельности школьника в процессе общего образования. Решение этого вопроса позволяет либо подтвердить, либо опровергнуть декларируемое представление о развитии учебной деятельности как непрерывном процессе. Под непрерывностью в данном случае понимается последовательное решение в процессе общего образования задач развития психологической системы учебной деятельности школьника. Какие качественные и количественные изменения в ней происходят в течение столь длительного периода времени, какие общие и специфические особенности характеризуют систему деятельности в разные периоды общего образования?

Обзор литературы

Вопросам учебной деятельности в современной психологической и педагогической литературе уделяется самое пристальное внимание. Среди многочисленных подходов к классификации таких исследований задачам нашего исследования наиболее соответствует позиция Н. В. Нижегородцевой [2], в которой формирование в психологии представлений об учебной деятельности рассматривается как последовательная смена трех исторических этапов: описательного, аналитического и системного. В современном состоянии теории учебной деятельности сочетаются исследования аналитического и системного характера. В современной российской и зарубежной психологии преобладают прежде всего исследования аналитического характера, раскрывающие особенности влияния отдельных психологических факторов на успешность деятельности школьника, на развитие отдельных сторон его личности, на протекание процессов усвоения учебного материала и т. п.

Так, в исследовании И. И. Вартановой [3] определяется специфика мотивационно-ценностного блока деятельности в зависимости от половой и возрастной принадлежности обучающихся. Проблеме мотивации учебной деятельности посвящено исследование В. И. Ветосевой и О. Д. Артемовой [4]. Авторами проводится сравнительный анализ мотивационно-целевых установок учащихся общеобразовательных учреждений разного типа. В исследовании И. В. Борисовой [5] проблема развития учебной деятельности рассматривается в контексте перехода обучающихся из начальной школы в основную и влияния на этот процесс школьной тревожности. Предметом исследования С. И. Поповой [6] является изучение особенностей развития способности обучающихся к саморегуляции и влияния их эмоциональных состояний на эффективность этого

процесса. Феномену саморегуляции и ее развития в условиях учебной деятельности посвящено исследование Д. Н. Гриненко и И. С. Морозовой [7]. В нем организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся рассматривается одним из ведущих факторов развития их саморегуляции. Проблеме активизации познавательной деятельности обучающихся посвящена работа Е. А. Васениной, М. В. Петуховой и др. [8]. Как и в предыдущей работе ведущим фактором активизации познавательной активности авторы видят овладение обучающимся методами, путями и способами познания, контроля и управления своей деятельностью.

Не меньше внимания в психологических исследованиях уделяется проблеме учебно-важных качеств и их влиянию на успешность обучения и развития личности обучающихся. Так, в исследовании А. А. Вербицкого, М. В. Ферапонтовой и Е. В. Бутовской [9] предметом анализа являются личностные качества обучающихся, влияющие не только на успешность обучения, но и на нравственное развитие в условиях образовательной среды. Так же и в работе Е. А. Сорокоумовой, Н. Ю. Молостовой и М. В. Ферапонтовой [10] учебно-важные качества младших школьников рассматриваются в контексте современных социокультурных условий развития.

Аналитический характер исследований характерен и для многих зарубежных психологов. Так, в исследовании D. J. Yeo и L. K. Fazio [11] рассматривается проблема оптимальных стратегий обучения и их зависимости от уровня развития отдельных познавательных способностей: беглости мышления и скорости запоминания учебного материала. Проблеме целей обучения и их влияния на качественные характеристики успешности учебной деятельности посвящено исследование R. Bouwer, M. Koster и H. van den Bergh [12].



Интересное экспериментальное исследование влияния способов организации учебного процесса на формирование мотивации учебной деятельности было проведено Y. Alioon и Ö. Delialioğlu [13]. В исследовании A. Zamary [14] изучается роль образовательных стратегий в изучении обучающимися теоретических понятий и формировании представления об их сущности. Отметим, что в зарубежной психологической науке аналитический характер исследований проблем учебной деятельности преобладает. Помимо указанных следует обратить внимание и на другие исследования, в которых предметом изучения являются отдельные психологические факторы организации и развития учебной деятельности. Это исследования Н. Proctor и Н. Weaver [15], L. Santamaria [16], M. Benvenuti, T. de Toledo и др. [17], A. Muro, J. Soler и др. [18]. Несмотря на безусловную важность и актуальность исследования заявляемых проблем и феноменов, представленные исследования не позволяют представить учебную деятельность как целостный и непрерывно развивающийся процесс.

Переход к этапу системных исследований учебной деятельности позволил преодолеть обозначенные выше недостатки. В его основе лежит методология системного подхода, разные варианты которой применялись и в более ранние периоды развития педагогической психологии (А. Бине, В. Штерн, К. Д. Ушинский, А. Ф. Лазарский и др.).

Так, в исследованиях Е. В. Карповой и А. В. Карпова [2] была подробно проанализирована структурная организация и развитие мотивации в учебной деятельности школьника, были описаны закономерности системогенеза игровой деятельности [19] и психологические условия и механизмы формирования готовности к

развитию учебной деятельности в школе. С системогенетических позиций проанализировано развитие способности к целеполаганию в работах Н. П. Ансимовой [2; 20]. В исследованиях Н. В. Нижегородцевой было определено место учебно важных качеств в структурной организации учебной деятельности [21], а сами учебно важные качества рассмотрены как интегральные свойства ее организации¹.

Конечно, нельзя сказать, что системные исследования учебной деятельности являются исключительно признаком российской педагогической психологии. Так, в исследовании J. Schmidt, J. Rosenberg и P. Beymer [22] были проанализированы возможности организации обучения в школе на основе анализа совокупности психологических факторов (поведенческих, когнитивных и аффективных), определяющих предпочтения обучающихся перед тем или иным способом организации деятельности.

Таким образом, цель статьи состоит в определении генетических и функциональных закономерностей развития учебной деятельности школьника.

Методология исследования

Методологической основой исследования процесса развития и функционирования учебной деятельности школьника является разработанная В. Д. Шадриковым теория системогенеза деятельности [1]. Она позволяет определить эту деятельность как психологическую функциональную систему, структура которой состоит из шести функциональных блоков: мотивов деятельности, целей, программы, информационной основы, принятия решений и учебно важных качеств. Психологическая структура деятельности, организованная в плане выполнения опре-

¹ Нижегородцева Н. В. Результаты исследования психологической структуры учебной деятельности на основе методологии системогенетического подхода //

Ярославский психологический вестник. – 2009. – № 25. – С. 51–60.

деленной функции, была обозначена В. Д. Шадриковым как психологическая функциональная система, развитие которой в деятельности подчиняется принципам системогенеза, прежде всего неравномерности и гетерохронности. Опираясь на положения теории системогенеза деятельности, нами было сформировано моделирующее представление о структуре и развитии учебной деятельности школьника. Последняя представляет собой психологическую систему, универсальность архитектуры которой позволяет представить ее развитие как непрерывный процесс, в ходе которого решаются психологические задачи разной степени сложности. Учитывая отсутствие в современных психологических исследованиях результатов изучения учебной деятельности как непрерывно развивающегося процесса нами было организовано эмпирическое исследование, направленное на решение обозначенных выше проблем.

Исследование проводилось с 2014 по 2018 год на базе общеобразовательных школ Ярославской области. Объем выборки составил 1 009 обучающихся разного пола и разных уровней общего школьного образования.

В качестве основного организационного метода был выбран сравнительный метод; наиболее широкую группу составили эмпирические методы: наблюдение, беседа, опрос, психодиагностические методы, методы изучения продуктов деятельности, методы моделирования. В качестве методов обработки данных были использованы количественные и качественные методы. На завершающем этапе работы с данными были использованы интерпретационные методы: генетический, структурный, функциональный.

Выбрав в качестве методологической ос-

новы исследования теорию системогенеза деятельности, мы использовали разработанную в ней технологию анализа психологической структуры. Она предполагает необходимость выделения двух типов единиц анализа – элементов, из которых состоит структура, и самой структуры как целостного психологического образования. Конкретное изучение структуры основано на методах корреляционного анализа, который позволяет представить связи внутри структуры в виде корреляционной матрицы и коррелограммы. Матрица и коррелограмма дают возможность проанализировать структуру по нескольким основным показателям: когерентности (или интегрированности), дивергентности (или дифференцированности), организованности, функциональной роли элементов в структуре. Подробнее с содержанием этих показателей и их применением в психологическом исследовании можно познакомиться в других работах² [2; 23].

Результаты исследования

Основой для понимания формы и логики развития психологической системы учебной деятельности (далее – ПСУД) школьника является использование показателя индекса организованности системы (далее – ИОС). Отражая соотношение в системе интеграционных и дезорганизационных процессов, ИОС указывает на уровень развития системы и позволяет проследивать его динамику в процессе общего образования. На рисунке 1 представлен показатель ИОС и кривая полиномиального тренда, позволяющие оценить наличие тенденций в развитии ПСУД. Представленный на рисунке полиномиальный тренд позволяет выделить в динамике развития ПСУД два качественно отличных периода:

² Слепко Ю. Н., Ледовская Т. В., Цымбалюк А. Э. Анализ данных и интерпретация результатов психологи-

ческого исследования: учебное пособие. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2015. – 290 с.

– первый характеризуется прогрессивным ростом организованности системы (1–7 класс);

– второй характеризуется постепенным спадом ее организованности (8–11 класс).

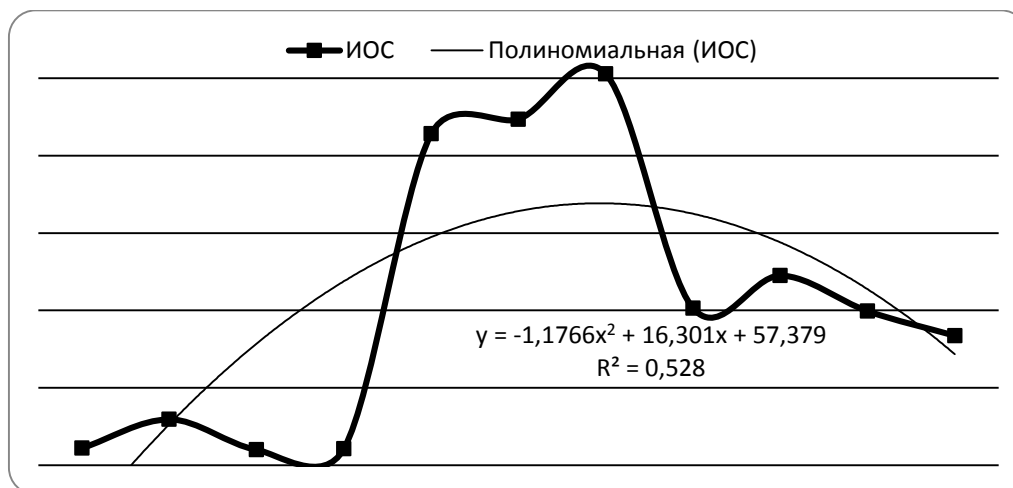


Рис. 1. Динамика изменения организованности ПСУД в процессе общего образования

Примечание. ИОС – индекс организованности системы; **Полиномиальная (ИОС)** – выровненная методом построения полиномиального тренда динамика изменения показателя ИОС. По **оси Y** представлен уровень ИОС, по **оси X** – классы.

Fig. 1. Dynamics of changes in the organization of the PSTA in the process of general education

Note. **IOS** – the index of the organization of the system; **Polynomial (IOS)** – is the dynamics of change in the IOS index, which is aligned by the method of constructing a polynomial trend. The **Y axis** represents the level of IOS, the **X axis** represents the classes.

Временная граница, разделяющая два выделенных периода, приходится на 7 класс, перед которым интенсивность роста организованности в 5–6 классах замедляется, а после него резко падает. Соответственно, возникает вопрос о том, какие изменения в ПСУД приводят к тому, что ее форма приобретает подобный вид в разные периоды общего образования? Следуя логике анализа психологической структуры, обратимся к наиболее информативному для решения данного вопроса показателю – количеству базовых функциональных блоков и компонентов в разные периоды развития ПСУД. Базовые элементы структуры – это «элементы, имеющие наибольшее количество статистически значимых положительных

корреляций с другими элементами структуры и, следовательно, бо́льший вес, превышающий средний вес элементов структуры»³.

Динамика изменения количества базовых блоков и компонентов ПСУД, представленная на рисунке 2, отражает изменение включенности компонентов системы в обеспечение ее функционирования. По своей форме динамика в целом соответствует представленной на рисунке 1 динамике развития ПСУД. Это естественно, так как рост интеграционных и дезорганизационных процессов в системе обеспечивается ростом или снижением числа компонентов, положительно влияющих на функционирование системы. Также это свидетельствует о росте или снижении степени

³ Слепко Ю. Н., Ледовская Т. В., Цымбалюк А. Э. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования: учебное пособие. – Яро-

славль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2015. – С. 219.

вклада отдельных блоков и компонентов в функционирование системы.

Как мы видим на рисунке 2, в первый период развития ПСУД (1–7 класс) количество базовых блоков и компонентов планомерно растет. При этом, конечно же, в этой динамике наблюдаются как периоды роста, так и периоды снижения числа включенных блоков и компонентов в функционирование ПСУД. Во второй

период (8–11 класс) количество таких блоков постепенно снижается. Таким образом мы наблюдаем два разнонаправленных процесса:

- в первый период развития ПСУД происходит нарастающее включение все большего числа блоков и компонентов в обеспечение функционирования системы;
- во второй период наблюдается снижение числа таких блоков и компонентов.

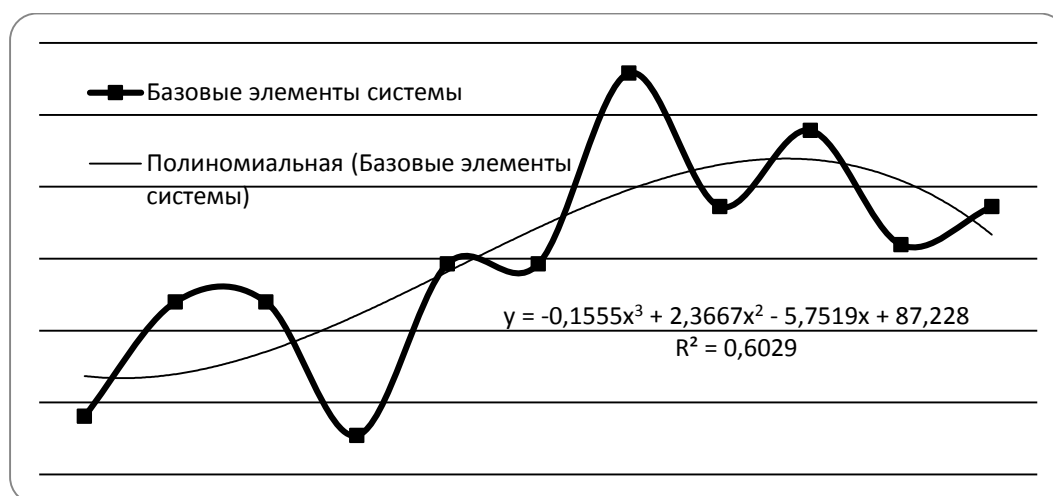


Рис. 2. Динамика изменения количества базовых блоков и компонентов ПСУД в процессе общего образования

Примечание. **Базовые элементы системы** – количество базовых блоков и компонентов ПСУД; **Полиномиальная** – выровненная методом построения полиномиального тренда динамика изменения количества базовых блоков и компонентов ПСУД. По оси **Y** представлен показатель количества базовых блоков и компонентов, по оси **X** – классы.

Fig. 2. Dynamics of changes in the number of base units and components of the PSTA in the process of general education

Note. **The basic elements of the system** – the number of base units and components of the PSTA; **Polynomial** – the dynamics of changes in the number of base units and components of a PSTA, aligned by the method of building a polynomial trend. The **Y axis** is an indicator of the number of base units and components, along the **X axis** – classes.

Важным показателем, позволяющим понять лежащие в основе изменений ПСУД процессы, является вклад функциональных блоков в развитие системы. Мерой вклада является вес функционального блока и входящих в него компонентов, рассчитываемый как сила

статистически значимой связи с другими блоками и компонентами. Результаты анализа включенности блоков в развитие и функционирование системы представлены в таблице 1. Здесь мы видим, что интенсивность вклада блоков и компонентов является неравномерной в разные периоды общего образования.



Таблица 1

Вклад функциональных блоков в развитие и функционирование ПСУД

Table 1

The contribution of functional blocks in the development and operation of the PSTA

Блок	Класс										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Мотивы	7	8	5	2	26	37	37	22	20	24	23
Цели	1	5	1	3	3	14	9	13	15	31	17
Программа	7	2	7	3	16	22	31	14	14	14	12
ИОД	5	3	4	4	9	14	8	18	2	3	3
Принятие решений	4	5	4	4	24	19	20	18	5	4	6
УВК	0	13	7	6	12	22	24	11	18	9	9
<p><i>Примечание. ИОД – информационная основа деятельности; УВК – учебно-важные качества. Мерой вклада блоков является суммированный вес входящих в них компонентов. Веса блоков представлены в стандартизированной шкале</i></p> <p><i>Note. IBA – informational basis of activity; IEQ – important educational qualities.</i></p> <p><i>A measure of the contribution of the blocks is the summed weight of their components. The weights of the blocks are presented in a standardized scale</i></p>											

Полученные в ходе исследования результаты позволяют перейти к их обсуждению.

Обсуждение результатов

Представленные на рисунках 1 и 2 результаты позволяют объяснить динамику развития ПСУД рядом следующих особенностей. Увеличение числа базовых элементов системы свидетельствует о нарастании в системе интеграционных процессов, т. е. о включении в ее функционирование все большего числа психологических факторов. Необходимость такого увеличения связана с изменением условий деятельности обучающихся – их усложнение приводит к необходимости апробации новых способов организации деятельности. Наиболее характерно это для трех точек развития ПСУД в первый период (1–7 классы).

1. В начале школьного обучения в течение 1 и 2 классов наблюдается и рост организованности, и рост числа базовых элементов системы. Новые для вчерашнего дошкольника условия обучения в школе требуют от него пе-

рестраивания сложившейся системы деятельности, активная фаза которого продолжается первые полтора – два года. Перестраивание системы деятельности реализуется в форме изменения вклада функциональных блоков в развитие системы. В начале школьного обучения наиболее значимой для организации ПСУД является мотивация деятельности, ее программирование и информационная основа деятельности. При этом уже во втором классе наблюдается перестройка ПСУД, и лишь мотивационный блок сохраняет высокую значимость для системы. На первый план выходит развитие учебно-важных качеств и целей учебной деятельности, т. е. при знакомстве с новой для бывшего дошкольника ситуацией деятельности ему необходимо понять, соответствуют ли новые условия его потребностям, ожиданиям, установкам; важно сформировать понимание способов контроля и управления новой деятельностью, способов работы с новым типом информации. Решение в течение первого года обучения этих задач позволяет на втором году перейти к формированию

представлений о результате новой деятельности, к развитию качеств, позволяющих успешно решать учебные задачи.

2. Аналогичным по форме является период перехода из начальной в основную школу (5 класс), когда интенсивно растет и организованность, и количество обеспечивающих систему базовых блоков и компонентов. На наш взгляд, это также связано с принципиально новыми для бывшего младшего школьника предметными условиями учебной деятельности. Сформированная на предыдущем этапе система деятельности не обеспечивает решение новых для обучающегося задач, что требует нового развертывания психологических ресурсов системы. Фактически система раскрывается в целях поиска наиболее оптимальных способов ее организации в новых условиях. Средствами этого поиска являются понимание смыслов и целей учебной деятельности, способов управления и контроля над ней, способов работы с возросшим объемом учебно значимой информации и т. д.

3. Нельзя сказать, что лишь формальные основания смены границ уровней образования (дошкольное – начальное – основное общее) являются условием качественных перестроек ПСУД. На рисунках 1 и 2 мы видим, что в 7 классе продолжается интенсивный рост и организованности системы, и числа входящих в нее базовых блоков и компонентов. В данном случае речь может идти не только о том, что опробованная в 5–6 классах система деятельности рассматривается обучающимся как неуспешная и требующая достройки. Достижение пика организованности ПСУД и числа базовых блоков и компонентов в 7 классе отражает завершение первого периода развития ПСУД, когда достигаются пределы перестройки системы и опробованы основные способы организации учебной деятельности.

После достижения пика интенсивности развития ПСУД (7 класс) наблюдается постепенное снижение как уровня организованности системы, так и числа базовых блоков и компонентов в ней. Однако интенсивность такого снижения не столь высокая, как рост этих показателей в первый период развития ПСУД. Снижение числа базовых элементов системы, уровня ее организованности обеспечиваются возрастом в системе дезорганизационных процессов. Однако это не приводит к тому, что число базовых блоков и компонентов значительно снижается. В таблице 1 мы видим, что в течение 7–9 классов происходит очередная перестройка системы деятельности – меняется функциональная значимость блоков деятельности, снижается степень их вклада в общий показатель организованности системы, т. е. рост дезорганизационных процессов в 8–9 классах отражает не разрушение сложившейся системы деятельности, а ее переход в новое состояние. На наш взгляд, новое состояние ПСУД – это начало ее свертывания, когда отсутствуют резкие перепады в функциональной значимости блоков системы. Свертывание системы свидетельствует о начале ее перехода в оптимальный режим функционирования – достигнутого к 7 классу способа организации ПСУД достаточно для решения обучающимся типичных образовательных задач.

Важным показателем, подтверждающим сформулированные выводы, является специфический характер изменения взаимосвязи показателя организованности ПСУД и академической успеваемости. Сравнив динамику изменения академической успеваемости и ИОС, мы установили следующее: в первый период развития ПСУД (1–7 класс) связь между ними является сильной отрицательной ($r = -0,88$), во второй период (8–11 класс) связь становится сильной положительной ($r = 0,92$), т. е. в развитии связи данных показателей наблюдается

два разнонаправленных процесса – развитие ПСУД, опробование новых способов учебной деятельности, нарастающее включение новых базовых блоков и компонентов в систему приводит к тому, что качество результата деятельности снижается; и наоборот, завершение развития ПСУД, связанное с достижением пика ее организованности, позволяет системе перестроиться под достижение требуемого от обучающегося результата. Это и является подтверждением того, что после 7 класса система учебной деятельности переходит в состояние оптимального функционирования.

Конечно, нельзя говорить, что в первый период развития ПСУД система не направлена на получение требуемого результата. Скорее, следуя теоретическим представлениям В. Д. Шадрикова о психологической связи цели и результата деятельности, можно говорить о процессе формирования нормативно-одобренного способа деятельности. Именно это в течение столь длительного времени является первичным для обучающегося. Длительность данного процесса, не типичная, например, для процессов профессионального обучения, освоения взрослым новых типов деятельности, может быть объяснена тем, что условия учебной деятельности фактически абсолютно новы для обучающегося, и тем, что эти условия непрерывно меняются и усложняются, и тем, что вместе с обучением идет и психическое развитие младшего школьника и подростка, ресурсные возможности которых значительно ниже, чем у взрослого. Достижение в 7 классе пика организованности ПСУД связано с максимально возможным количеством опробованных способов учебной деятельности. Выбор обучающимися оптималь-

ных способов и средств деятельности позволяет им продолжить ее уже на уровне индивидуального способа организации. Именно поэтому успешность обучения начинает положительно коррелировать с уровнем организованности ПСУД.

Полученный результат и его интерпретация, конечно же, являются дискуссионными. Например, в исследованиях Н. В. Нижегородцевой⁴ [2] было установлено, что развитая учебная деятельность формируется к концу начального общего образования, когда обучающийся может ее реализовывать самостоятельно, осознавая мотивы и цели обучения. Однако в нашем исследовании показано, что потребность в понимании смысловых и целевых ориентаций учебной деятельности продолжает интенсивно развиваться и за пределами начального образования вплоть до завершения всего общего образования. Говорить о завершении развития учебной деятельности вплоть до ее перехода в состояние оптимального функционирования вряд ли возможно.

Также следует обратить внимание на необходимость более глубокого анализа, связанного с периодами и механизмами развития ПСУД. Представленная на рисунке 1 динамика изменения показателя организованности системы позволяет предположить, что механизмами развития и смены выделенных макропериодов ПСУД (1–7 и 8–11 классы) являются происходящие в системе учебной деятельности изменения на микроуровне ее развития и функционирования. В этом случае можно говорить о трех микропериодах, временные границы которых ограничены 1–4, 5–7 и 8–11 классами. На рисунках 1, 2 и в таблице 1 мы видим, что эти периоды характеризуются

⁴ Нижегородцева Н. В. Результаты исследования психологической структуры учебной деятельности на

основе методологии системогенетического подхода // Ярославский психологический вестник. – 2009. – № 25. – С. 51–60.



циклической формой изменения организованности системы, наличием периодов роста и спада значимости функциональных блоков, непрерывной перестройкой системы в условиях изменяющихся условий деятельности.

Полученные таким образом результаты и сформулированные предположения об их более расширенном анализе позволяют в дальнейшем обратиться к совершенствованию способов решения проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся на разных уровнях общего образования. Зачастую работа школьного психолога, учителя-предметника основывается на необходимости решения задач сопровождения личностного и интеллектуального развития обучающегося, решения проблем результатов предметной деятельности. Результаты же нашего исследования открывают возможности для решения обозначенных и многих других проблем исходя из закономерностей развития самой учебной деятельности и происходящих в ней системно-структурных изменений.

Заключение

Развитие психологической системы учебной деятельности школьника характеризуется явно выраженной нелинейностью. В этом процессе сочетаются и следуют друг за другом периоды прогрессивного развития системы деятельности, спада, относительно устойчивого функционирования. Анализ показал, что в сочетании качественных и количественных характеристик системы могут быть выделены относительно длительные и закономерные периоды развития: прогрессивный рост и развитие системы учебной деятельности в течение первых семи лет школьного обучения, и последующий спад показателей ее организованности в течение следующих четырех лет.

Описание общей формы развития ПСУД позволило охарактеризовать ее развитие как

последовательное и длительное решение обучающимся психологических задач разного типа. Во-первых, в течение первого периода происходит непрерывное перестраивание компонентного состава системы деятельности, обеспечивающее функционирование и развитие ПСУД. Смена в течение каждого года обучения состава базовых блоков и компонентов указывает на неравномерный и гетерохронный характер развития системы. Это в свою очередь говорит о постоянном поиске обучающимся таких способов организации деятельности, которые позволяли бы реализовать нормативные требования к ее результатам. Завершение этого поиска и выбор наиболее оптимальных способов учебной деятельности указывает на свертывание системы и ее переход в состояние оптимального функционирования. Данный вывод был подтвержден нами в ходе сравнительного анализа изменения показателей успешности учебной деятельности и организованности системы.

Предыдущий вывод позволяет утверждать, что результатом общего образования, начиная с поступления в школу и до ее окончания, является развитие специфического типа учебной деятельности школьника. Практика системогенетических исследований показывает, что в разных условиях и на разных уровнях образования развиваются специфические типы учебной деятельности обучающихся: в дошкольном возрасте [19], на уровне среднего профессионального образования [1], высшего профессионального образования [24]. Можно предположить, что и в условиях дополнительного профессионального образования, особенно в ситуации профессиональной переподготовки, будет развиваться особая психологическая система учебной деятельности. Каждый тип учебной деятельности обладает специфическими психологическими осо-



бенностями, объясняемыми разными условиями обучения, требованиями к результату, возрастом и опытом обучающегося и т. д. Между тем общее между ними – системогенетический характер развития с неравномерным и гетерохронным изменением компонентного

состава системы деятельности. Таким же образом мы вправе утверждать, что и в условиях общего образования происходит развитие особого типа учебной деятельности школьника, обладающего качественной спецификой на уровне структурных, генетических и функциональных особенностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Шадриков В. Д.** Психология деятельности человека: монография. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23734352>
2. **Нижегородцева Н. В., Карпова Е. В., Ансимова Н. П.** Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2009. – 420 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24856004>
3. **Вартанова И. И.** Специфика взаимосвязи мотивации и ценностей старшеклассников различного пола и возраста // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 6. – С. 67–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36647644>
4. **Ветошева В. И., Артемова О. Д.** Особенности мотивации учебной деятельности у подростков, обучающихся в лицее и в общеобразовательной школе // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 3. – С. 151–164. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36332854>
5. **Борисова И. В.** Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 5. – С. 22–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36944525>
6. **Попова С. И.** Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе школы // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 6. – С. 99–108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30773813>
7. **Гриненко Д. Н., Морозова И. С.** Становление саморегуляции и когнитивно-стилевой организации личности в условиях психолого-образовательного сопровождения // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 64. – С. 149–157. DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/17267080/64/10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29418866>
8. **Васенина Е. А., Петухова М. В., Харунжева Е. В., Соболева Е. В.** Эксперимент и межличностное взаимодействие как факторы активизации познавательной деятельности школьника в процессе обучения информатике // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 2. – С. 7–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1802.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34961310>
9. **Вербицкий А. А., Ферапонтова М. В., Бутовская Е. В.** Личностные качества подростков и юношей в контексте нравственного выбора // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 2. – С. 89–102. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35353322>
10. **Сорокоумова Е. А., Молостова Н. Ю., Ферапонтова М. В.** Психолого-педагогические аспекты становления ответственности младшего школьника поколения Z // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 1. – С. 146–152. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29109854>



11. **Yeo D. J., Fazio L. K.** The optimal learning strategy depends on learning goals and processes: Retrieval practice versus worked examples // *Journal of Educational Psychology*. – 2019. – Vol. 111, Issue 1. – P. 73–90. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000268>
12. **Bouwer R., Koster M., van den Bergh H.** Effects of a strategy-focused instructional program on the writing quality of upper elementary students in the Netherlands // *Journal of Educational Psychology*. – 2018. – Vol. 110, Issue 1. – P. 58–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000206>
13. **Alioon Y., Delialioğlu Ö.** The effect of authentic m-learning activities on student engagement and motivation // *British Journal of Educational Technology*. – 2019. – Vol. 50, Issue 2. – P. 655–668. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12559>
14. **Zamary A., Rawson K. A.** Which Technique is most Effective for Learning Declarative Concepts—Provided Examples, Generated Examples, or Both? // *Educational Psychology Review*. – 2018. – Vol. 30, Issue 1. – P. 275–301. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-016-9396-9>
15. **Proctor H., Weaver H.** Family, school and the mass production of parenting advice // *British Journal of Educational Studies*. – 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1584265>
16. **Santamaria L.** Digital personalization in early childhood: Impact on childhood // *British Journal of Educational Studies*. – 2018. – Vol. 66, Issue 3. – P. 403–406. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1443717>
17. **Benvenuti M., Toledo T., Simões R., Bizarro L.** Comparing illusion of control and superstitious behavior: Rate of responding influences judgment of control in a free-operant procedure // *Learning and Motivation*. – 2018. – Vol. 64. – P. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2017.10.002>
18. **Muro A., Soler J., Cebolla À., Cladellas R.** A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study // *Learning and Motivation*. – 2018. – Vol. 63. – P. 126–132. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2018.04.002>
19. **Карпов А. В., Карпова Е. В.** Закономерности системогенеза игровой деятельности // *Ярославский педагогический вестник*. – 2016. – № 2. – С. 135–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26250853>
20. **Ансимова Н. П.** Изменение нормативного способа постановки учебной цели в зависимости от вида цели и ее места в классификации // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. – 2006. – Т. 12, № 4. – С. 80–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28210269>
21. **Нижегородцева Н. В.** История и современное состояние проблемы готовности к обучению // *Ярославский педагогический вестник*. – 2016. – № 5. – С. 216–223. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27339610>
22. **Schmidt J., Rosenberg J., Beymer P.** A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice // *Journal of Research in Science Teaching*. – 2018. – Vol. 55, Issue 1. – P. 19–43. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21409>
23. **Карпов А. В.** Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22331536>
24. **Поварёнков Ю. П.** Уточненная характеристика типов и видов деятельности профессионала // *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*. – 2018. – Т. 3, № 2. – С. 4–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35215074>



Iurii Nikolaevich Slepko,
Candidate of Psychological Sciences, Dean,
Faculty of Education,
Department of General and Social Psychology,
K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl,
Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>
E-mail: slepko@inbox.ru

Development of schoolchildren's learning: Genetic and functional mechanisms

Abstract

Introduction. *The article presents a study on the development and functioning of schoolchildren's learning in formal schooling. The purpose of the research is to identify genetic and functional mechanisms determining the development of schoolchildren's learning.*

Materials and Methods. *The basis for the study is V.D. Shadrikov's systemic and system-genetic approaches to understanding the structure, genesis and functioning of human activity. The study used both traditional psychological organizational and empirical methods, and such methods of system-structural analysis of activity as analysis of system indices and the functional role of elements in the structure.*

Results. *The results consist in identifying two long periods within the development of schoolchildren's learning psychological system, during which accumulating psychological resources of the system (grades 1-7) and transforming the system to its optimal functioning (grades 8-11) occur. The article examines the developmental mechanisms within the psychological system of schoolchildren's learning, reveals unbalance and heterochrony in the development of its components, identifies features of schoolchildren's learning which are common to school level education in general and specific to its particular periods. The author explains that the development of learning within general school education corresponds to the basic laws of system genesis of activity. Consequently, the outcome of general secondary education is establishing a specific type of learning.*

Conclusions. *The author concludes that developing the psychological system of schoolchildren's learning is a process of consistent and continuing solving different types of psychological tasks by schoolchildren, in other words, it is restructuring the composition of activities, adopting and mastering the ways of learning, transforming them into individual learning techniques and styles, etc. The author summarizes the research results which correlate with system-genetic analysis of different types of human activity.*

Keywords

Systemogenesis; Psychological system of activity; Schoolchildren's learning activities; Periods; Continuity of development.

Acknowledgments

The study was financial support of the Russian Science Foundation, project 18-18-00157

REFERENCES

1. Shadrikov V. D. *Psychology of human being activity*. Monograph. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2013, 464 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23734352>



2. Nizhegorodtseva N. V., Karpova E. V., Ansimova N. P. *Problems of the Systemogenesis of Educational Activity*. Monograph. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky Publ., 2009, 420 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24856004>
3. Vartanova I. I. Specifics of the Relationship between motivation and values in high school students of different sex and age. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23, no. 6, pp. 67–74. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36647644>
4. Vetosheva V. I., Artemova O. D. Motivational peculiarities of educational activity of teenage students in a lyceum and in a comprehensive school. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2018, no. 3, pp. 151–164. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36332854>
5. Borisova I. V. Adaptation in students of 5th classes: Relationship between school anxiety and learning motivation. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23, no. 5, pp. 22–28. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36944525>
6. Popova S. I. Development of self-regulation in adolescents in the context of educational process. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 6, pp. 99–108. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30773813>
7. Grinenko D. N., Morozova I. S. Formation of self-regulation and organization of cognitive style in terms of psychological and educational support. *Siberian Journal of Psychology*, 2017, no. 64, pp. 149–157. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/17267080/64/10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29418866>
8. Vasenina E. A., Petuchova M. V., Kharunzheva E. V.1, Soboleva E. V. Experiment and interpersonal interactions as factors of enhancing schoolchildren' cognitive activity in the IT classroom. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 7–25. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1802.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34961310>
9. Verbitsky A. A., Ferapontova M. V., Butovskaya E. V. Personality qualities of teenagers and youth in the context of moral choice. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2018, no. 2, pp. 89–102. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35353322>
10. Sorokoumova E. A., Molostova N. Yu., Ferapontova M. V. Psychological and pedagogical aspects of the responsibility formation of junior school children of the generation Z. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2017, no. 1, pp. 146–152. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29109854>
11. Yeo D. J., Fazio L. K. The optimal learning strategy depends on learning goals and processes: Retrieval practice versus worked examples. *Journal of Educational Psychology*, 2019, vol. 111, issue 1, pp. 73–90. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000268>
12. Bouwer R., Koster M., van den Bergh H. Effects of a strategy-focused instructional program on the writing quality of upper elementary students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology*, 2018, vol. 110, issue 1, pp. 58–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000206>
13. Alioon Y., Delialioğlu Ö. The effect of authentic m-learning activities on student engagement and motivation. *British Journal of Educational Technology*, 2019, vol. 50, issue 2, pp. 655–668. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12559>
14. Zarny A., Rawson K. A. Which Technique is most effective for learning declarative concepts—provided examples, generated examples, or both?. *Educational Psychology Review*, 2018, vol. 30, issue 1, pp. 275–301. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-016-9396-9>
15. Proctor H., Weaver H. Family, school and the mass production of parenting advice. *British Journal of Educational Studies*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1584265>



16. Santamaria L. Digital personalization in early childhood: Impact on childhood. *British Journal of Educational Studies*, 2018, vol. 66, issue 3, pp. 403–406. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1443717>
17. Benvenuti M., Toledo T., Simões R., Bizarro L. Comparing illusion of control and superstitious behavior: Rate of responding influences judgment of control in a free-operant procedure. *Learning and Motivation*, 2018, vol. 64, pp. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2017.10.002>
18. Muro A., Soler J., Cebolla À., Cladellas R. A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learning and Motivation*, 2018, vol. 63, pp. 126–132. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2018.04.002>
19. Karpov A. V., Karpova E. V. Regularities of play activity systemogenesis. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2016, no. 2, pp. 135–141. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26250853>
20. Ansimova N. P. Change in the normative way of setting the educational goal depending on the type of goal and its place in the classification. *Bulletin of Kostroma State University*, 2006, vol. 12, no. 4, pp. 80–83. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28210269>
21. Nizhegorodtseva N. V. History and current state of problem of readiness for training. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2016, no. 5, pp. 216–223. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27339610>
22. Schmidt J., Rosenberg J., Beymer P. A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 2018, vol. 55, issue 1, pp. 19–43. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21409>
23. Karpov A. V. *Psychology of reflexive mechanisms of activity*. Monograph. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2004, 424 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22331536>
24. Povarenkov Yu. P. Specific characteristics of types and activities of the professional. *Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, 2018, vol. 3, no. 2, pp. 4–26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35215074>

Submitted: 17 April 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Б. А. Тахохов

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.05)

УДК 371.485

Формирование этнокультурной компетентности учащихся в контексте глобализации

Б. А. Тахохов (Владикавказ, Россия)

Проблема и цель. Работа посвящена решению актуальной научной проблемы – сохранению культуры и менталитета народа в гармоническом взаимодействии с другими культурами в эпоху глобализации. Цель статьи – теоретически обосновать и раскрыть основные направления формирования этнокультурной компетентности учащихся в контексте глобализации.

Методология. Концептуально формирование этнокультурной компетентности наиболее эффективно происходит при гуманистической парадигме образования с учетом таких психолого-педагогических методов, как системный, компетентностный, аксиологический, компаративистский и принципов культуросообразности образовательных систем, креативный, синхронно и диахронно педагогический, персонификационный и поликультурный.

Результаты. Обосновано, что формирование этнокультурной компетентности осуществляется в процессе взаимодействия трех компонентов, составляющих единую психолого-педагогическую систему: социально-экономического, культурного и жизненного опыта этноса в его историческом развитии и современном состоянии (социализация личности); организованного образовательно-воспитательного процесса (обучение и воспитание) и самостоятельной интеллектуально-познавательной и практической деятельности (развитие и самовоспитание). Уровнями этнокультурной компетентности следует признать: когнитивный, бихевиоральный и аффективный, которые проявляются в мировоззрении, деятельности, поведении и речевом общении. Первый компонент в этой триаде является почти стихийным или в незначительной степени систематизированным, а второй и третий компоненты взаимосвязаны единой стратегией действия, причем самовоспитание и развитие во многом зависимы от психолого-педагогического сопровождения учеников.

Заключение. Проведенное исследование показало, что процесс формирования этнокультурной компетентности учащихся в контексте глобализации проходит эффективно при условии инкорпорирования в содержание разных учебных предметов материала, связанного с регионально-этнокультурными особенностями и комплексным подходом к организации образовательного процесса, в котором учебные и воспитательные, мировоззренческие задачи решаются с учетом этнического своеобразия и идеологии поликультурной парадигмы.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность учащихся; глобализация; культура этноса; традиции; этнокультурная среда; менталитет; воспитание личности; гуманистическая парадигма.

Тахохов Борис Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, декан психолого-педагогического факультета, Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова.

E-mail: borisbit@mail.ru



Постановка проблемы

Одна из актуальных проблем современной педагогической науки и практики образования – функционирование и развитие этно-национальных воспитательных систем как условие сохранения неповторимости народа в эпоху глобализма¹. Последнее мы рассматриваем в понятиях «всеобщее уподобление», «унификация», «приведение к общему знаменателю народов и их культур», т. е. все то, что стирает личностную и этническую уникальность, неповторимость. Глобализация как «высшее благо» или печальный этап развития человечества стала реальностью [1–3] и каждая личность и нация определяют свое отношение к этому процессу: кто доволен техническими новациями, экспансией западной культуры во все страны мира, стремлением к тотальной похожести людей, одобрением и пропагандой их бисексуальности, формированием потребительского отношения к жизни, тому не нужны никакие особые формы соглашения и аргументы «против», но другая часть человечества озабочена данным процессом и ищет возможные формы и технологии сохранения и развития своей самобытности, некоего иммунитета от превращения в «Иванов, не помнящих родства» с психологией «хлеба и зрелищ» и «перекати – поле» [4; 5]. Именно амбивалентность современных цивилизационных процессов с направленностью на нивелирование и унификацию стран и народов и стремлением последних сберечь «свое лицо», непохожесть, уникальность детерминирует обращение к формированию этнокультурной компетентности обучающихся как к одной из задач этно-духовно-

нравственного воспитания современной учащейся молодежи.

В научно-педагогической литературе накоплен значительный опыт исследований, рассматривающих различные стороны исследуемой проблемы. Прежде всего отметим научные изыскания, в которых затрагиваются проблемы глобализации и регионализации как на уровне политической теории и практики, так и на уровне социально-экономического взаимодействия разных субъектов [1; 2; 3]. В работах С. Б. Дагбаевой [5], R. Shields [6], D. E. Leidner [7], T. D. Jules [8], С. М. Brown и W. Ling [9] анализируются различные подходы к социализации личности под влиянием общечеловеческих и этнических ценностей и установок. Ряд примечательных с точки зрения наших научных интересов исследовательских проектов выполнен в русле интеграции и координации воспитательных и обучающих программ и методик по развитию этнической идентичности учащихся, ориентации их на толерантное мировоззрение и поведение [10–12]. Полезными котируются теоретические обобщения, выполненные в формате выявления социальных и психолого-педагогических факторов формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся в процессе освоения образовательных программ разного уровня [13–15]. Важными представляются разработки, выполненные в сегменте педагогического сопровождения самоопределения подрастающих поколений в плане восприятия разных культур, в отношении к культурному плюрализму [16; 17]. Весьма привлекательными и интересными следует признать публикации с подробным анализом состоя-

¹ Джуринский А. М. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум

для бакалавриата и магистратуры. – М.: Юрайт, 2016. – 246 с.

ния проблемы и конкретными предложениями по ее решению на разных уровнях воспитания учащейся молодежи [18–20]. Определенным влиянием на решение заявленной проблемы исследования обладают работы, проведенные О. С. Павловой и Ф. О. Семёновой [21], К. В. Истомином и Ю. П. Шабановым [22], А. С. Берберян и О. Р. Тучиной [23]. В исследованиях Р. М. Шамянова и Н. Ж. Султанниязовой [24], А. Csizmadia, A. Rollins и J. P. Kaneakua [25] отношение к этнической культуре и традициям рассматривается в качестве важной ценности, необходимой для психологического благополучия личности. Рассматриваемые исследования – свидетельство устойчивого интереса ученых и практикующих специалистов к различным аспектам современного этапа развития человечества с точки зрения процессов глобализации и учета интересов и особенностей национального разнообразия и сохранения этнической мозаики на нашей планете. Однако интерпретация имеющихся взглядов, концепций и теорий позволяет констатировать, что проблеме формирования этнокультурной компетентности учащихся в контексте глобализации до настоящего времени не было уделено достаточного исследовательского внимания.

Следует отметить, что чем шире распространяется процесс глобализации, тем сильнее стремление народов отстаивать свою самобытность: универсализация актуализирует и активизирует противоположные тенденции, желание не терять свое историческое лицо, национальный характер, этническую культуру, религию, т. е. все то, что создает менталитет народа и духовный облик личности – представителя этого народа [2; 6]. Проблема исследования, следовательно, формулируется следующим образом: каковы основные направления и технологии

формирования этнокультурной компетентности учащихся?

Научная новизна нашего исследования заключается в определении и разработке технологий формирования этнокультурной компетентности учащихся. Теоретическая значимость работы состоит в расширении теоретического представления о сущности, функциях, особенностях этнокультурных знаний и педагогических условиях их формирования в общеобразовательной школе. Практическая значимость представленного материала реализуется в возможности использования предложенных направлений деятельности и технологий развития этнокультурной компетентности в повседневной образовательно-воспитательной деятельности педагогов.

Методология исследования

В основе данного исследования лежат концепции гуманистической парадигмы образования с опорой на такие подходы, как системный, компетентностный, аксиологический, компаративистский и принципы: персонификационный и культуросообразности. Философской основой исследовательского проекта являются принципы универсализма и релятивизма, раскрывающие, с одной стороны, идею развития национального самосознания, с другой – понимание равнозначности культур и проявление толерантности к культурным различиям [26; 27]. В работе использованы методы наблюдения, изучения и анализа, обобщения и моделирования.

Результаты исследования

Думаем, что народу для сохранения национальных традиций и исторических характерологических черт необходимо подходить к данной проблеме концептуально, и все позитивное в культуре, традициях, мифах и



идеях максимально сохранять и развивать. Отсюда вытекает необходимость формирования личности, начиная со школьного возраста, обладающей высоким уровнем этнокультурной компетентности, по Н. А. Бердяеву, «национального человека», дефиниции которого он раскрывает следующим образом: «Национальный человек – больше, а не меньше, чем просто человек... Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т.е. национальная, индивидуально-народная и лишь в таком своем качестве восходящая до общечеловечности»².

Сохранение того или иного народного обычая не самоцель, хотя и это чрезвычайно важно; национальные традиции и обычаи, по образному выражению В. И. Ключевского, создают неповторимую физиономию народа, его прошлое, сегодняшнее и будущее³. Потеря своего лица для народа означает его превращение в придаток, вассал, «обслуживающий персонал» какого-то хозяина, более сильного, наглого, бесцеремонного, поэтому сохранить себя, свою неповторимость и развиваться в этой своей парадигме уникальности – задача архиважная [28; 29].

Сказанное детерминирует обращение к этнокультурному духовно-нравственному воспитанию с центральным понятием «этнокультурная компетентность», являющаяся краеугольным камнем в процессе становления и развития личности, гражданина своей страны, связанного неразрывными нитями с культурой и традициями своего народа.

Этнокультурная компетентность рассматривается как постоянное, неизменное качество личности, обогащенной знаниями духовных и материальных богатств своего народа на протяжении его исторического развития, придерживающейся своего этнического кода в повседневной жизни и при необходимости передающей эти знания и опыт окружающим. Известный исследователь народной педагогики Г. Н. Волков отдает явный приоритет в воспитании подрастающих поколений народным традициям и родной культуре⁴, с чем в настоящее время трудно согласиться, так как не о доминировании одной культуры над другими должна вестись речь, а о диалоге культур, их гармоническом взаимодействии, обогащении личности богатством разных культур.

Мы вправе считать, что психолого-педагогическими условиями формирования рассматриваемого феномена являются: а) образовательная среда, непротиворечивая, гармоничная, погруженная в культуру народа в ее историческом развитии и современном состоянии, каждым своим элементом создающая неразрывность единства слова и дела, теории и практики, формы и содержания, мировоззрения и деятельности; б) педагоги с этнокультурной и этнопедагогической компетентностью, чувствующие в полной мере важность своей миссии, подготовленные и теоретически, и практически к данной деятельности, так как, по мнению А. Швейцера, личный пример – не просто лучший метод ду-

² Бердяев Н. А. Судьба России. – М.: Мысль, 1990. – С. 47.

³ Ключевский В. И. Исторические портреты. – М.: Правда, 1991. – 624 с.

⁴ Волков Г. Н. Этнопедагогика: учебник для педагогических учебных заведений. – М.: Academia, 1999. – 168 с.

ховно-нравственного воспитания, а единственный⁵; в) учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.

Образовательная среда, в которой происходит формирование этнокультурной компетентности учащихся, прежде всего, должна быть этнокультуросообразной с установкой на выполнение сверхзадачи – воспитание «человека этнической культуры»⁶. Достижение данной установки связано с представлением образа человека, понимающего и принимающего культурные лики своего народа, причастного к его историческим и культурным традициям и способного к восприятию других культур, мировых культурных ценностей, стремящегося к нравственной чистоте, духовной красоте, высшим эстетическим идеалам. Такой человек духовно ощущает себя в культурном пространстве, обживает его, переводит его богатства в свое сознание, смотрит на окружающую действительность глазами человека своей культуры и культур других народов, представляет себя членом своего народа и всего мирового сообщества.

Культура – это автопортрет этноса, отражение его исторического, социального и этнического существа. Именно в культуре в многогранной цельности воспроизводится ментальность народа как синтез его духовно-нравственных исканий, идеалов, понимание прекрасного и безобразного, человеческих действий, мыслей, чувств. Думается, что культуру этноса можно представить в виде своеобразного метатекста, который как народ в целом, так и его отдельные творцы постоянно достраивают, расширяют и углубляют, и в этом куль-

турном пространстве систематически происходит диалог культур разных поколений, эпох, различных этносов, в результате чего создается некий сакральный текст культуры [30; 31].

Принцип культуросообразности вводит в этнокультурную компетентность личности не столько актуальные сообщения или свежую информацию, сколько новые коды, поэтому содержание образования перекодируется, приобретая характер нового содержания, а адресант и адресат, педагог и ученик, начинают «играть на нейтральном поле», становясь субъектами единого творчески познавательного пространства. При этом восприятие и анализ текста культуры что для донора (учителя), что для реципиента (ученика) всегда факт открытия, удивления, ощущения своего отдельного бытия, ведущих к самопознанию. Культура, являясь своеобразным самосознанием, квазисубъектом, представляет общество в его отраженной форме, но в то же время объясняет, раскрывает смыслы, семантические проявления национального, этнического сознания в палитре индивидуального самосознания. В культурном поле образование приобретает свою цельность, синергетическую сущность, становится матрицей культуры, а конкретные учебные дисциплины из некоего набора предметов, моделей мира природы и общества вообще, подлежащие усвоению – запоминанию, превращаются в строго логическую систему, сформированную в данном культурном контексте и создающую «человека культуры», «человека в культуре»⁷.

⁵Швейцер А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 2007. – 343 с.

⁶Ярычев Н. У., Саракаева А. Х. Традиции и обычаи чеченцев как этнопедагогические принципы воспитания молодежи. – Грозный: ГБОУ ДПО «Чеченский

институт повышения квалификации работников образования». – М.: «Миллениум», 2012. – 86 с.

⁷Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 449 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001718731>

Культуросообразная образовательная среда, в которой формируется этно-поликультурная компетентность личности – это, с одной стороны, культура участников образовательного процесса, педагогов и учеников, имея в виду их образованность, культурно-нравственные ценности, духовность, эτικο-эстетическую составляющую, с другой – погруженность образования в культуру народа, в универсальные культурные ценности, гармоничное единство образования и культуры, гуманитарная полнота образовательной деятельности, отражающей культурный универсум. Образование своим содержательным наполнением и формами реализации принадлежит к каждому конкретному историческому, социально-экономическому, политическому, этническому типу и в этом своем качестве раскрывает культуру как материальную, духовную и образную модель жизни, выполняет функции сознания культуры.

Конвергенция, семантико-эмоциональное пересечение, взаимное дополнение образования и культуры происходит в обязательном порядке, объективно, но эффективное использование их взаимосвязи в учебно-воспитательном процессе всегда конкретно, субъективно, зависит от идеологии образовательной системы, содержания образования, педагогического мастерства педагогов и всех причастных к этому делу, уровня их профессиональной компетентности [32; 33].

В каждом историко-культурном пласте имеются свои полюса, антиномии, свои диалоги и дефиниции и расширение граней одной культуры за счет другой, их внутреннее взаимодействие в практической образовательно-воспитательной работе приносит свои ощутимые результаты, если выстроится система целенаправленной работы, будут определены точки пересечения, узлы взаимодействия разных культур. Рассмотрение взаимовлияния,

взаимообогащения культур на разных уровнях позволяет значительно активизировать рецептивную и когнитивно-эстетическую деятельность педагогов и учащихся, постичь один из основных способов организации культурного пространства. Внутриккультурные и межкультурные наблюдения позволяют выйти на понимание таких важнейших культурно-семантических единиц, как хронотоп этноса и хронотоп культурных традиций, что способствует внедрению в образовательный процесс национальной аудитории новых приемов и способов истолкования текстов и образов культуры. Исторические реминисценции и образы одной культуры перекликаются с другими, один культурный пласт проявляется в другом, разные явления, имеющие национальную суть, сосуществуют в полилоге с другими национальными культурами [13; 14].

Диалог культур – единство, конвергенция отцов и детей, разных поколений и индивидуальностей, благодаря которым происходит передача родовых и культурных традиций от старшего поколения к младшему, обретение «жизни бесконечной» – эта идея связи поколений должна лежать в основе построения содержания образования и в разнообразных формах воспитательной работы.

Культурно-семантическая составляющая образования подсказывает технологию диалога культур: это сравнение, сопоставление языков, литератур, устного народного творчества, демонстрация идеала красоты, бесконечного поиска гармонии личности и жизни, передача духовно-нравственной жизни человека в народных традициях и обычаях, народном искусстве и творениях, созданных индивидуальными авторами, известными художниками, музыкантами. Целесообразно очередное обращение то к одному, то к другому виду культуры, раскрытие художествен-

ной силы и изобразительного мастерства, осуществление синтеза культур, их диалога – переклички в пространстве жизнедеятельности человека, так как только совокупность культур, их полифоничность создают всю сложную палитру человеческого бытия [15; 16].

Сравнительный анализ стилистических систем изображения мира и человека в соприкасающихся культурах предполагает понимание того, что в каждой культуре имеются специфические, национальные особенности, поэтому не всегда возможно синхронное сопоставление; в таких случаях целесообразно обращение к диахронному методу, так как в каких-то случаях образы, формы одной культуры опережают другую культуру и наоборот. Поэтому диалог культур необходимо строить таким образом, чтобы вскрывать духовное и материальное взаимодействие народов – творцов культур, показывать, как культуры обогащают друг друга, раздвигают свои границы, демонстрировать полифункциональную роль культуры в духовном возвышении и нравственном развитии людей.

Идеи поликультурной направленности образовательного процесса наиболее эффективно раскрываются при изучении дисциплин гуманитарного цикла посредством истолкования культурно-семантических знаков и моделей, герменевтически интерпретирующих, объясняющих мировоззренческие и художественно-вкусовые основания индивидуального и общественного сознания и поведения. Важны и целесообразны спецкурсы интегрированного плана – погружение в культурные эпохи разных временных и смысловых периодов, построенные по принципу учебных диалогов о разных сторонах этнической культуры со свойственными им культурно-историческими смыслами и духовной перекличкой этносов и их отдельных представителей.

В образовании, построенном на принципах культуросообразной парадигмы, выявляется понимание этнокультурной компетентности, основа которой закладывается в процессе приобщения личности учащегося к традиционной культуре, этническим обычаям и мировой культуре в целом. Эта задача соотносима с условиями, которые должны быть созданы образовательной средой для обеспечения интеллектуального, профессионально ориентированного и культурно-нравственного развития учащихся в соответствии с их природой, а именно: наличие разных, в том числе индивидуализированных образовательных моделей и форм, обеспечение соответствующими условиями, создание психологически комфортного климата, оптимальный отбор содержания обучения, организация воспитательной системы. С этих позиций модель личности с этнокультурной компетентностью понимается не только как желаемый образ индивида с определенными знаниями, умениями и навыками, а как личность, способная к творческой профессиональной деятельности, имеющая высокий уровень соответствующих знаний и умений их воплощения в реальной жизненной ситуации.

Эффективной формой реализации поликультурной парадигмы образования в региональных образовательных системах можно считать образовательно-воспитательный компонент, который на правах вариативной части стандарта призван создать условия для представителей коренных народов в части удовлетворения их потребностей и интересов в получении такого образования, которое соответствует современному состоянию теории и практики изучаемых наук, их фундаментальным основам и последним достижениям, а воспитательная компонента, культурно-нравственная, духовная составляющая образовательного процесса вытекают, обусловлены

той культурой, теми традициями и религиозными верованиями, которые питают живой влагой народ, проживающий на данной территории. Следует поддерживать тех руководителей образования регионов, которые как на уровне общеобразовательной школы, так и средних специальных и высших профессиональных учреждений методологически, содержательно и методически, организационно, материально дополняют учебные планы дисциплинами, связанными с изучением культуры, фольклора, литературы, языка коренных народов.

Культура, обычаи, мифология, религия народа региона не могут не пронизывать образовательный процесс, не стать его неотъемлемой частью. Каждый этнос в своем развитии прошел эксклюзивный путь, в котором были и взлеты и падения, и трагические и героические события, и на этом пути накопил такие универсальные паттерны, которые доказали свою необходимость в совокупной матрице национальных традиций и обычаев, религиозных верованиях, семейном укладе. Уникальность этих национальных черт и характеров заключается в их многовековой детерминированности и предложить сегодня или в обозримом будущем некие универсальные нормы, какую-то общую культуру для всех народов, «общечеловеческие» ценности вряд ли является плодотворной идеей, хотя бы потому, что каждый этнос заботится о сохранении своей неповторимости точно так же, как и отдельно взятая личность старается быть оригинальной, а не аналогом другого, его клоном.

Необходимость этнокультурной направленности всего образовательно-воспитательного процесса подтверждается психолингви-

стическим анализом коммуницирования, которое по своей природе имеет национально-культурную специфику, отражающую различия и совпадения в вербальном (словесном) и невербальном (кинетическом) поведении носителей тех или иных языков. Анализ речевого поведения может быть дан лишь при понимании феномена культуры как адаптирующего механизма, взаимодействующего с речевыми и этническими (био-психо-социальными) особенностями.

Можно сказать, что описание различных проявлений вербального и невербального поведения индивида плодотворно в рамках триединства «этнос – язык – культура», что позволяет судить не только о поверхностных проявлениях, но и глубинных структурах, управляющих ментальным поведением представителей тех или иных лингвокультурных общностей и формирующих у них определённую картину мира.

Несовпадения национальных картин мира нивелируются, если руководствоваться концептуальной моделью мира, ориентируясь на которую, люди понимают друг друга несмотря на то, что зачастую живут в различных социальных и географических условиях и говорят на разных языках. Возможность взаимопонимания объясняется тем, что мышление как свойство высокоорганизованной материи универсально, но в содержании, особенно в языковых формах есть национально-специфическое. Современные психологи, вслед за Л. С. Выготским, в основном придерживаются того мнения, что национальное своеобразие семантических структур объясняется не тем, что язык доминирует над мышлением, а тем, какие явления формируются в процессе труда, познания и общения людей⁸.

⁸Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.



Сопоставление словарного состава одного языка с другим обнаруживает раньше всего эквивалентную лексику, которая соотносится с одними и теми же предметами и понятиями, характерными для других языков. Именно эти слова в количественном отношении доминируют в каждом языке, что связано с идентичными процессами мышления людей безотносительно к их национально-языковой принадлежности, и это позволяет адекватно именовать предметы. Однако словарный состав, одинаковый для всех языков, который можно назвать общечеловеческим, различается побочными, эмоционально-образными значениями, которые проступают при сопоставлении языков, в процессе перевода художественных произведений, но значения слов в каждом языке изменяются постоянно: происходит метафоризация, расширение или сужение семантики, переосмысление, изменение стилистической природы слова. Вот эти изменения, как правило, не совпадают в разных языках, и это позволяет нам утверждать, что развитие языка лучше любой исторической справки отражает человеческие судьбы, интересы, нравы, обычаи, верования, способы мышления. Познание как основных, так и побочных значений слов помогает постичь сущность культуры данного народа, наиболее ярким показателем которой всегда был и будет язык. Лексика языка является открытой системой, подвижной, восприимчивой к изменениям в жизненном укладе народа и его ценностях. Многие предметы и явления действительности, имеющие строго определённое значение, в общении обозначаются лёгким намёком, мимолётным упоминанием в расчёте на однозначность восприятия собеседником тон-

ких эмоциональных нюансов и оценочного отношения говорящего. Недостаточно подготовленный представитель другой культуры может неадекватно воспринять образ, лежащий в основе таких слов.

В лоне национальной культуры и традиций происходит социальная адаптация личности и способность с интересом и пониманием относиться к любой другой культуре [34; 35]. Образовательные организации, воспитательные системы как традиционные, семейные, так и общественные, государственные призваны помочь личности в овладении кругом специальных и культурологических знаний, манифестирующих личность как представителя определенного этноса и социокультурного сообщества. Приобретенные тем или иным путем знания только тогда становятся личностными, когда сознание индивида их примет как референтную информацию и в дальнейшем, вписавшись в систему других знаний, расширяясь и укрепляясь в процессе практического применения, они могут стать частью мировоззрения человека⁹.

Однако формирование мировоззрения личности не является неким подобием езды на автобане, его, этот процесс, плодотворнее сравнить с передвижением по ухабистой дороге через бурелом, где деревья с колючими ветками чередуются с зеленой травой и нежными цветами, настолько на этом пути непредсказуемого и случайного, доброго и коварного, милосердного и жестокого, и все это влияет на сознание, отзываясь в нем своеобразным эхом.

Семейное воспитание, домашнее окружение – это первичное лоно, дающее ребенку начальные, в основном не систематизирован-

⁹Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. – М.: Педагогика, 2016. – 250 с.

ные, знания и привычки, которые закрепляются на всю жизнь; именно поэтому так важен унисон между семейным воспитанием и той реальностью, которую видит ребенок в окружающем: любое раздвоение в видимом и слышимом ребенком, диссонанс в окружающем на начальном этапе жизни влияет на сознание человека отрицательно. Однако уже в подростковом возрасте разные мнения, формы поведения людей могут стать зачатком лицемерия и ханжества, которые в дальнейшем или укрепятся или сотрутся под влиянием других более авторитетных примеров, которым в той или иной степени подражает каждый подросток. Важно подчеркнуть, что уже в этом возрасте формируется или конформист, конъюнктурщик или нонконформист, критически мыслящая личность, поэтому целенаправленное воспитание ставит своей задачей формирование такого человека, который сознательно выбирает ценности своего этноса, своей страны и при необходимости корректирует свое мировоззрение «по гамбургскому счету» в соответствии с пониманием своего места в культуре и цивилизации своего народа. Сказанное коррелирует с гуманистически ориентированным образованием и воспитанием, развитием духовно-нравственных и творческих качеств личности, способной в современном инновационном обществе быть креативным творцом, заботящемся не только о своей материальной состоятельности и успешности, но готовым принести в «общую копилку» народного блага как можно больше созидательного, позитивного, прогрессивного, иными словами, такого, чем измеряется ценность гражданина страны, патриота своего народа [14].

Цели образования в эпоху глобализма должны быть сосредоточены вокруг решения проблем, связанных с укреплением мира как в

планетарном масштабе, так и в отдельно взятой стране, уважением личности как уникального природного и социального явления и развитием этнокультурных образовательных систем. Среди функций системы образования отметим, прежде всего, аксиологическую (сохранение ценностей культуры как материальной, так и духовной, традиционной), социокультурную (овладение культурой своего народа в многообразии связей с национальными культурами других народов и мировой культурой в целом), социально-адаптивную (способность к адаптации в окружающем мире), социально-мобильную, стратификационную (способность и готовность по мере развития к новому статусу), инновационную (систематическое обновление комплекса знаний и способов деятельности), социально-прогностическую (раскрытие перспективы профессионального развития и личностного роста).

Активными носителями этнокультурной компетентности, как правило, являются учителя родных языков и литератур, истории, географии, окружающего мира и искусства, что естественно, так как именно они в соответствии с предметными программами обучают учащихся в том числе и на местном краеведческом материале. Однако не меньший этнопедагогический и поликультурный потенциал имеют и предметы естественно-математического цикла, например, используя информационно-коммуникационные технологии, можно обратиться к именам российских ученых – математиков или физиков, известных учителей по этим и другим естественным предметам, их опыту работы, биографиям, вкладу в науку. Кроме того, на уроках по всем предметам (и естественно-математические не исключение) целесообразно акцентировать внимание обучающихся на таких качествах личности, как патриотизм, гордость за своих земляков при



обращении к роли родной культуры, региональной и в целом российской науки и технологий в развитии той или иной отрасли; подчеркивается трудолюбие, усидчивость, упорство в достижении цели, необходимые как при решении сложных математических задач, так и в процессе выполнения общественно значимых видов деятельности тем или иным государственным деятелем, чей вклад в национальный прогресс очевиден и неоспорим. При помощи геометрических фигур можно спроектировать территорию родного края, региона, своей страны, показать их красоту и неповторимость, рассказать о природных богатствах и таким образом добиваться как познавательных, когнитивных целей, так и решать поликультурные, воспитательные задачи. Весьма плодотворно использование на уроках такого методического приема, как образовательное путешествие, о котором в свое время высказывался С. И. Гессен: «Образование человека есть путешествие в стране духа, в мире человеческой культуры, в течение которого деятельность человека приобретает все более характер творческого развития»¹⁰. Применение данной технологии подразумевает исторический экскурс в культуру народа, его духовное богатство, героическое прошлое, зафиксированное в устном народном творчестве, мифах и легендах, отдаленных от сегодняшнего дня значительным временем, но тем не менее сохраняющим свой этнокультурный и интернациональный воспитательный потенциал.

Концептуально этнокультурную направленность образовательного процесса следует рассматривать в контексте учета особенностей воздействия на личность родной культуры в ее синхронии и диахронии, которая активизирует духовные силы и способности учащейся

молодежи, воздействуя на ее сознание и эмоциональную сферу. Уровень восприятия ценностей культуры, зафиксированных в литературе, искусстве, в словарном богатстве родного языка, значительно повышается благодаря тому, что в силу исторически сложившейся близости менталитета и культур народов, проживающих в поликультурном пространстве, происходит приобщение к духовным ценностям разных народов Отечества.

Современная школа в национальном регионе призвана выполнять, кроме своих прямых обязанностей – воспитание и обучение учащихся, очень важную миссию – погружение своих воспитанников в поликультурную среду, формирование их ценностных ориентаций, вооружение идеями народности и патриотизма, когнитивное и эмоциональное развитие на материале родного, русского и других языков и литератур, фольклора и мифологии, в результате молодое поколение становится не безучастным зрителем, а активным деятелем культурно-исторического процесса, и таким образом реализуется практико-ориентированная парадигма, компетентностный подход.

Следует подчеркнуть при этом, чтобы методически и организационно данный процесс происходил естественно, в форме координации и интеграции предметов, предусмотренных федеральными стандартами и учебными планами, с этноориентированными курсами и предметами, охватывающими как текущее положение культуры, религии, экономики и других сфер жизнедеятельности региона, так и исторические предпосылки этих достижений в братском единстве с народами, населяющими нашу великую страну. Именно единение, взаимосвязь, конвергенция общенаучных положений, формирующих у школьников

¹⁰Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа – Пресс, 1995. – С. 134.

URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001718731>



естественно-научное и гуманитарное мировоззрение, с материалом региона, примерами из реальной жизни, подтверждающими теоретические положения, является той «изюминкой», необходимым дополнением, которое эффективно «работает» на духовно-нравственное становление личности ученика. Из практики многих народов известно, что морально-психологическое удовлетворение познавательных потребностей людей признается одним из важнейших показателей предупреждения и профилактики тревожности и дискомфорта [26; 33; 34]. Хорошей подпиткой сложившейся системы воспитательной работы образовательной организации признается практика активного сотрудничества с творцами на ниве искусства, науки, литературы, спорта, благотворительности, защиты Родины и охраны порядка; их участие в консультативно-преподавательской деятельности, в работе научно-практических и исследовательских форумов, в молодежных акциях и других мероприятиях, связанных с жизнью региона, воспитывает гражданское лицо ученика, актуализирует патриотические чувства и желание внести свой посильный вклад в общее благое дело.

Эффективность формирования этнокультурной компетентности учащихся связана и с прилагаемыми усилиями творческих деятелей и научных работников в психолого-педагогическом обеспечении технологий реализации этнокультурного компонента в образовательном процессе школ; это касается, в первую очередь, обоснования содержательного и методического механизмов использования культуросозидающего потенциала регионального компонента. Сюда относятся выявление способов адаптации молодых людей в реальное поле поликультурного пространства региона, научно-методическое обеспечение

учебно-воспитательного процесса образовательных организаций с учетом экспериментальной проверки эффективности предлагаемых предметных курсов и конкретных рекомендаций по их внедрению в практику обучения и воспитания.

Концепция этнокультурной направленности образования не является избирательной в том смысле, что охватывает всех обучающихся в данном конкретном регионе, так как инкорпорированность всех молодых людей безотносительно к их этнической принадлежности в культурную, социальную и образовательную среду дает им возможность самореализоваться и в профессиональном и личностном плане. Целевая установка учебных предметов и всей внеклассной, внешкольной воспитательной работы, связанных с особенностями региона, максимальная адаптация молодежи к социальной среде на основе овладения всем богатством разных культур как Российской Федерации, так и мирового сообщества в целом.

Формирование этнокультурной компетентности как ведущего компонента духовно-нравственного воспитания обучающихся можно считать краеугольным камнем в процессе становления и развития личности, гражданина страны, связанного неразрывными нитями с культурой и традициями своего народа и открытого другим культурам. Современная школа призвана заботиться не только о знаниях учеников, но и развивать у них желание постичь поликультурные и патриотические идеалы и ориентиры, утверждать в мировоззрении фундаментальные ценности и понятия с учетом опыта, зафиксированного в традициях народа на протяжении столетий, и общество в лице социальных и религиозных институтов, и государство со всей своей мощью призваны активно взаимодействовать в этом деле с педагогическим сообществом.

Выскажем в связи с этим свое понимание непротиворечивого единства религиозной и светской духовности, их взаимодополнения несмотря на то, что каждая по-своему воплощает в системе формирования личности свои идеалы и ценности, однако их объединяют гуманистическое отношение к миру и каждому человеку, стремление к красоте и гармонии во всем, воздержание и разумное ограничение своих потребностей и проявлений, единство слова и дела, доброе расположение сердца и поступков, жизненная установка на самопожертвование ради блага своего народа, идеал жизни как служение Отечеству

Заключение

Проведенное исследование позволяет научно обосновать необходимость формирования этнокультурной компетентности учащихся в контексте глобализации как социально-психологический императив современного этапа развития мировых цивилизаций и их отдельно взятых этнических и культурных сообществ.

Доказано, что сохранение уникального своеобразия любого народа, его языка, культурного наследия, психологии необходимо точно так же, как того требует био-эко пространство человечества, и процесс этот должен проходить в плодотворном взаимодействии с этнической палитрой, с учетом интересов каждого этноса и его неповторимого «лика».

Выявлены необходимые условия для эффективного решения поставленных в статье задач, среди которых: опора на научно проверенные, не конъюнктурные, а достоверные факты и события, касающиеся истории и современного состояния развития того или иного этноса; постановка образовательно-воспитательного процесса, в котором представлены в гармоническом сочетании разные культуры как составляющие поликультурного образовательного пространства; явный приоритет гуманистической парадигме, системному и компетентностному подходам как в организованной деятельности, так и в процессе саморазвития и самовоспитания обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Алексеев О. А.** Глобализация и регионализация как определяющие тенденции процесса формирования полицентричной системы международных отношений // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. – 2015. – № 3. – С. 28–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25580608>
2. **Арсалиев Ш. М.-Х.** Этнопедагогика в условиях развития современной системы образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2017. – № 1. – С. 10–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28870032>
3. **Колыхалов М. И., Пушкарёва Е. А.** Процессы глобализации и регионализации в развитии современного общества: интеграция исследовательских подходов в социально-гуманитарном знании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 4. – С. 94–108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35605572>. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.06>
4. **Zahid G.** Globalization, Nationalization and Rationalization // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 174. – P. 109–114. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.633>



5. **Дарбаева С. Б.** Тенденции и варианты этнической социализации подростков // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 140–156. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.7> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35155912>
6. **Shields R.** Reconsidering regionalisation in global higher education: student mobility spaces of the European Higher Education Area. Compare // A Journal of Comparative and International Education. – 2016. – Vol. 46, Issue 1. – P. 5–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.884348>
7. **Leidner D. E.** Globalization, culture, and information: Towards global knowledge transparency // The Journal of Strategic Information Systems. – 2010. – Vol. 19, Issue 2. – P. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2010.02.006>
8. **Jules T. D.** Mature regionalism' and the genesis of 'functional projects': 'educational regionalism' in small (and micro-states) // Globalisation, Societies and Education. – 2017. – Vol. 15, Issue 4. – P. 482–498. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1264289>
9. **Brown C. M., Ling W.** Ethnic-racial socialization has an indirect effect on self-esteem for Asian American emerging adults // Psychology. – 2012. – Vol. 3, № 1. – P. 78–81. DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2012.31013>
10. **Peng R.-Z., Wu W.-P.** Measuring intercultural contact and its effects on intercultural competence: a structural equation modeling approach // International Journal of Intercultural Relations. – 2016. – Vol. 53. – P. 16–27. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.05.003>
11. **Chung A. Y.** From caregivers to caretakers: The impact of family roles on ethnicity among children of Korean and Chinese immigrant families // Qualitative Sociology. – 2013. – Vol. 36, Issue 3. – P. 279–302. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11133-013-9252-x>
12. **Wang W., Zhou M.** Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15) // International Journal of Intercultural Relations. – 2016. – Vol. 55. – P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.002>
13. **Цаллагова З. Б.** Этнопедагогический диалог культур: монография. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2001. – 196 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21397350>
14. **Тахохов Б. А.** Духовно-нравственное воспитание – актуальная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5, № 3 (16). – С. 207–210. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27192916>
15. **Красикова Т. Ц.** Невербальное поведение как отражение национального культурного кода // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 1 (22). – С. 93–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32821934>
16. **Абакумова И. В., Брижак З. И., Масяева З. В.** Особенности агрессивного поведения школьников разной этнической принадлежности в условиях постконфликтного региона // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 4. – С. 100–116. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.4.6> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28358454>
17. **Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Генердукаева З. Ш.** Межкультурная социально-психологическая адаптация студентов в полиэтническом образовательном пространстве вуза // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 3. – С. 53–72. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.4> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27487740>
18. **Verkuyten M.** Further conceptualizing ethnic and racial identity research: The social identity approach and its dynamic model // Child Development. – 2016. – Vol. 87, Issue 6. – P. 1796–1812. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12555>



19. **Lianaki-Dedouli I., Plouin J.** Bridging anticipation skills and intercultural competences as a meansto reinforce the capacity of global citizens for learning to learn together // *Futures*. – 2017. – Vol. 94. – P. 45–58. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.001>
20. **Tuvblad C., Narusyte J., Comasco E., Andershed H., Andershed A.-K., Colins O. F., Fanti K. A., Nilsson K. W.** Physical and verbal aggressive behavior and COMT genotype: Sensitivity to the environment // *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*. – 2016. – Vol. 171, Issue 5. – P. 708–718. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajmg.b.32430>
21. **Павлова О. С., Семёнова Ф. О.** Ценностные ориентации мусульманской молодежи Северо-Западного Кавказа // *Minbar. Islamic Studies*. – 2018. – Т. 11, № 2. – С. 361–374. DOI: <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2018-11-2-361-374> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35620405>
22. **Istomin K. V., Shabaev Y. P.** Izhma Komi And Komi-Permiak: Linguistic Barriers to Geographic and Ethnic Identity // *Region: Regional Studies of Russia, Eastern Europe, and Central Asia*. – 2016. – Т. 5, № 1. – С. 53–74. DOI: <https://doi.org/10.1353/reg.2016.0000> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=31045988>
23. **Берберян А. С., Тучина О. Р.** Исследование самопонимания этнокультурной идентичности в титульном армянском этносе и сопряженной армянской диаспоре в России // *Российский психологический журнал*. – 2016. – Т. 13, № 3. – С. 178–196. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.11> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27487747>
24. **Шамионов Р. М., Султаниязова Н. Ж.** Ценности и отношение к этнической культуре и традициям как предикторы субъективного благополучия русских и казахов // *Российский психологический журнал*. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 157–186. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.8> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35155913>
25. **Csizmadia A., Rollins A., Kaneakua J. P.** Ethnic-racial socialization and its correlates in families of black-white biracial children // *Family Relations*. – 2014. – Vol. 63, Issue 2. – P. 259–270. DOI: <https://doi.org/10.1111/fare.12062>
26. **Hernández M. M., Conger R. D., Robins R. W., Bacher K. B., Widaman K. F.** Cultural socialization and ethnic pride among Mexican-origin adolescents during the transition to middle school // *Child Development*. – 2014. – Vol. 85, Issue 2. – P. 695–708. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12167>
27. **Umaña-Taylor A. J., Quintana S. M., Lee R. M.** Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization // *Child Development*. – 2014. – Vol. 85, Issue 1. – P. 21–39. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12196>
28. **Марцинковская Т. Д., Киселева Е. А.** Проблема позитивной социализации в современном мультикультурном мире // *Психологический журнал*. – 2018. – Т. 39, № 3. – С. 79–89. DOI: <https://doi.org/10.7868/S0205959218030078> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34994590>
29. **Trekels J., Eggermont S.** Beauty is Good: The Appearance Culture, the Internalization of Appearance Ideals, and Dysfunctional Appearance Beliefs Among Tweens // *Human Communication Research*. – 2017. – Vol. 43, Issue 2. – P. 173–192. DOI: <https://doi.org/10.1111/hcre.12100>
30. **Jankowski G., Diedrichs P., Williamson C., Christopher G., Harcourt H.** Looking age-appropriate while growing old gracefully: A qualitative study of ageing and body image among older adults // *Journal of Health Psychology*. – 2016. – Vol. 21, Issue 4. – P. 550–561. DOI: <https://doi.org/10.1177/1359105314531468>
31. **Корниенко Д. С., Гайдамашко И. В., Кандыбович С. Л.** Динамика этнической идентичности студентов коми-пермяков и русских в процессе обучения // *Российский психологический журнал*. – 2017. – Т. 14, № 1. – С. 108–123. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.1.7> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29009257>



32. **Kotyuk E., Duchek J., Head D., Szekely A., Goate A. M., Balota D. A.** A genetic variant (COMT) coding dopaminergic activity predicts personality traits in healthy elderly // *Personality and Individual Differences*. – 2015. – Vol. 82. – P. 61–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.012>
33. **Собкин В. С., Климова Т. А.** Лев Выготский: кто мы, откуда и куда? (К вопросу о национально-религиозной идентичности) // *Культурно-историческая психология*. – 2018. – Т. 14, № 1. – С. 116–125. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2018140113> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32716493>
34. **Григорьев Д. С., Батхина А. А., Дубров Д. И.** Ассимиляционизм, мультикультурализм, этнический дальтонизм и поликультурализм в российском контексте // *Культурно-историческая психология*. – 2018. – Т. 14, № 2. – С. 53–65. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2018140206> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35126147>
35. **Combs G. M., Milosevic I., Jeung W., Griffith J.** Ethnic identity and job attribute preferences: The role of collectivism and psychological capital // *Journal of Leadership & Organizational Studies*. – 2012. – Vol. 19, Issue 1. – P. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.1177/1548051811433359>



Boris Aleksandrovich Takhokhov,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head,
Department of Pedagogy and Psychology,
K. L. Khetagurov North-Ossetian State University, Vladikavkaz, Russian
Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2854-8735>
E-mail: borisbit@mail.ru

Development of students' ethno-cultural competence in the context of globalization

Abstract

Introduction. The article is devoted to solving a significant problem of preserving national culture and mentality in harmonious interaction with other cultures in the era of globalization. The purpose of the research is to reveal and theoretically substantiate the main directions of developing students' ethno-cultural competence within the context of globalization.

Materials and Methods. Conceptually developing ethno-cultural competence most effectively takes place within the humanistic paradigm of education, taking into account such psychological and pedagogical methods as systemic, competence, axiological, comparative and principles of cultural conformity of educational systems, creative, synchronic and diachronic pedagogical, personal-didactic, and multicultural.

Results. The article reveals the author's understanding of developing students' ethno-cultural competence in the context of globalization. It is proved that developing ethno-cultural competence is carried out in the interaction of three components which make up a single psychological and pedagogical system: socio-economic, cultural and life experience of the ethnos in its historical development and modern state (socialization of the individual); formal educational process (teaching and educating) and independent intellectual-cognitive and practical activities (self-development and self-education). There should be recognized such levels of ethno-cultural competence as cognitive, behavioral and affective which are represented in worldview, activity, behavior and verbal communication. The first component in this triad is almost spontaneous or slightly systematized, but the second and third ones are interconnected by a single strategy of action, and self-education and development are largely dependent on the psychological and pedagogical support of students.

Conclusions. The study has shown that the process of developing learners' ethno-cultural competence in the context of globalization is carried out efficiently, provided that the material related to regional and ethnic cultural characteristics is incorporated into various subjects and disciplines, and an integrated approach to designing educational process is implemented, which takes into account the ethnic identity and ideology of the multicultural paradigm while solving teaching objectives, educational and ideological tasks.

Keywords

Students' ethno-cultural competence; Globalization; Culture; Ethnicity; Traditions; Ethnocultural environment; Mentality; Education of the individual; Humanistic paradigm.



REFERENCES

1. Alekseenko O. A. Globalization and regionalization as defining trends in the formation of a polycentric system of international relations. *Moscow University Bulletin. Series 12. Political Science*, 2015, no. 3, pp. 28–34. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25580608>
2. Arsaliyev Sh. M.-H. Ethnopedagogics in the development of modern education system. *Economical and Humanities Researches of the Regions*, 2017, no. 1, pp. 10–16. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28870032>
3. Kolykhalov M. I., Pushkareva E. A. Processes of globalization and regionalization in the development of modern society: Integration of research approaches in social and humanitarian knowledge. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 94–108. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35605572>
4. Zahid G. Globalization, nationalization and rationalization. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 174, pp. 109–114. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.633>
5. Dagbaeva S. B. Tendencies and types of ethnic socialization among adolescents. *Russian Psychological Journal*, 2018, vol. 15, no. 1, pp. 140–156. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.7> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35155912>
6. Shields R. Reconsidering regionalisation in global higher education: student mobility spaces of the European Higher Education Area. Compare. *Journal of Comparative and International Education*, 2016, vol. 46, issue 1, pp. 5–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.884348>
7. Leidner D. E. Globalization, culture, and information: Towards global knowledge transparency. *Journal of Strategic Information Systems*, 2010, vol. 19, issue 2, pp. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2010.02.006>
8. Jules T. D. Mature regionalism' and the genesis of 'functional projects': 'Educational regionalism' in small (and micro-states). *Globalisation, Societies and Education*, 2017, vol. 15, issue 4, pp. 482–498. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1264289>
9. Brown C. M., Ling W. Ethnic-racial socialization has an indirect effect on self-esteem for Asian American emerging adults. *Psychology*, 2012, vol. 3, no. 1, pp. 78–81. DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2012.31013>
10. Peng R.-Z., Wu W.-P. Measuring intercultural contact and its effects on intercultural competence: A structural equation modeling approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 2016, vol. 53, pp. 16–27. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.05.003>
11. Chung A. Y. From caregivers to caretakers: The impact of family roles on ethnicity among children of Korean and Chinese immigrant families. *Qualitative Sociology*, 2013, vol. 36, issue 3, pp. 279–302. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11133-013-9252-x>
12. Wang W., Zhou M. Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations*, 2016, vol. 55, pp. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.002>
13. Tsallagova Z. B. *Ethnopedagogical dialogue of cultures*. Monograph. Vladikavkaz, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova Publ., 2001, 196 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21397350>
14. Takhokhov B. A. Spiritual and moral education – The urgent problem. *Baltic Humanitarian Journal*, 2016, vol. 5, no. 3, pp. 207–210. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27192916>



15. Krasikova T. T. Nonverbal behaviour as a reflection of the national cultural code. *Baltic Humanitarian Journal*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 93–96. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32821934>
16. Abakumova I. V., Brizhak Z. I., Masaeva Z. V. Features of aggressive behavior in schoolchildren belonging to various ethnic groups in a post-conflict region. *Russian Psychological Journal*, 2016, vol. 13, no. 4, pp. 100–116. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.4.6> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28358454>
17. Abakumova I. V., Kagermazova L. T., Generdukaeva Z. Sh. The intercultural socio-psychological adaptation of students in the polyethnic educational space of the institute of higher education. *Russian Psychological Journal*, 2016, vol. 13, no. 3, pp. 53–72. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.4> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27487740>
18. Verkuyten M. Further conceptualizing ethnic and racial identity research: The social identity approach and its dynamic model. *Child Development*, 2016, vol. 87, issue 6, pp. 1796–1812. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12555>
19. Lianaki-Dedouli I., Plouin J. Bridging anticipation skills and intercultural competences as a meansto reinforce the capacity of global citizens for learning to learn together. *Futures*, 2017, vol. 94, pp. 45–58. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.001>
20. Tuvblad C., Narusyte J., Comasco E., Andershed H., Andershed A.-K., Colins O. F., Fanti K. A., Nilsson K. W. Physical and verbal aggressive behavior and COMT genotype: Sensitivity to the environment. *American Journal of Medical Genetics. Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 2016, vol. 171, issue 5, pp. 708–718. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajmg.b.32430>
21. Pavlova O. S., Semenova F. O. Value orientations of Muslim youth in the North-Western Caucasus. *Minbar. Islamic Studies*, 2018, vol. 11, no. 2, pp. 361–374. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2018-11-2-361-374> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35620405>
22. Istomin K. V., Shabaev Y. P. Izhma Komi and Komi-Permiak: Linguistic barriers to geographic and ethnic identity. *Region: Regional Studies of Russia, Eastern Europe, and Central Asia*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 53–74. DOI: <https://doi.org/10.1353/reg.2016.0000> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=31045988>
23. Berberian A. S., Tuchina O. R. studying self-understanding of ethnocultural identity in the titular Armenian ethnos and the associated Armenian diaspora in Russia. *Russian Psychological Journal*, 2016, vol. 13, no. 3, pp. 178–196. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.11> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27487747>
24. Shamionov R. M., Sultaniyazova N. Zh. Values and attitudes to ethnic culture and traditions as predictors of subjective well-being among Russians and Kazakhs. *Russian Psychological Journal*, 2018, vol. 15, no. 1, pp. 157–186. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.8> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35155913>
25. Csizmadia A., Rollins A., Kaneakua J. P. Ethnic-racial socialization and its correlates in families of black-white biracial children. *Family Relations*, 2014, vol. 63, issue 2, pp. 259–270. DOI: <https://doi.org/10.1111/fare.12062>
26. Hernández M. M., Conger R. D., Robins R. W., Bacher K. B., Widaman K. F. Cultural socialization and ethnic pride among Mexican-origin adolescents during the transition to middle school. *Child Development*, 2014, vol. 85, issue 2, pp. 695–708. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12167>
27. Umaña-Taylor A. J., Quintana S. M., Lee R. M. Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development*, 2014, vol. 85, issue 1, pp. 21–39. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12196>



28. Martsinkovskaya T. D., Kiseleva E. A. The problem of positive socialization in modern multicultural world. *Psychological Journal*, 2018, vol. 39, no. 3, pp. 79–89. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.7868/S0205959218030078> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34994590>
29. Trekels J., Eggermont S. Beauty is good: The appearance culture, the internalization of appearance ideals, and dysfunctional appearance beliefs among tweens. *Human Communication Research*, 2017, vol. 43, issue 2, pp. 173–192. DOI: <https://doi.org/10.1111/hcre.12100>
30. Jankowski G., Diedrichs P., Williamson C., Christopher G., Harcourt H. Looking age-appropriate while growing old gracefully: A qualitative study of ageing and body image among older adults. *Journal of Health Psychology*, 2016, vol. 21, issue 4, pp. 550–561. DOI: <https://doi.org/10.1177/1359105314531468>
31. Kornienko D. S., Gaidamashko I. V., Kandybovich S. L. Ethnic identity dynamics in Komi-Perm and Russian students in the learning process. *Russian Psychological Journal*, 2017, vol. 14, no. 1, pp. 108–123. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.1.7> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29009257>
32. Kotyuk E., Duchek J., Head D., Szekely A., Goate A. M., Balota D. A. A genetic variant (COMT) coding dopaminergic activity predicts personality traits in healthy elderly. *Personality and Individual Differences*, 2015, vol. 82, pp. 61–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.012>
33. Sobkin V. S., Klimova T. A. Lev Vygotsky: Who are we? Where dowe come from and where are we heading for? (On the question of national and religious identity). *Cultural-Historical Psychology*, 2018, vol. 14, no. 1, pp. 116–125. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2018140113> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32716493>
34. Grigoryev D. S., Batkhina A. A., Dubrov D. I. Assimilationism, multiculturalism, colorblindness, and polyculturalism in the Russian context. *Cultural-Historical Psychology*, 2018, vol. 14, no. 2, pp. 53–65. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2018140206> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35126147>
35. Combs G. M., Milosevic I., Jeung W., Griffith J. Ethnic identity and job attribute preferences: The role of collectivism and psychological capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 2012, vol. 19, issue 1, pp. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.1177/1548051811433359>

Submitted: 11 June 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



УДК 1(091)

Статус истории философии в общегуманитарном поле и университетской системе: перспектива самосознания

О. А. Власова (Санкт-Петербург, Россия)

Проблема и цель. Статья исследует проблему современного статуса истории философии в общегуманитарном поле и университетской системе. Цель статьи – определить статус истории философии в общегуманитарном поле и университетской системе в контексте самосознания историков философии.

Методология. Работа реализует перспективистский подход, исследуя рассматриваемую проблему с позиции актора науки в измерении историков философии. Используются принципы текстуального анализа, герменевтические методы, метод моделирования. Источниковым материалом исследования служат работы на русском языке историко-философского характера, опубликованные за последние пятнадцать лет.

Результаты. В ходе исследования обоснован авторский подход к исследованию статуса истории философии в перспективе историографии и самосознания историков философии. Обобщены особенности рефлексии историками философии собственной дисциплины. Продемонстрирован междисциплинарный статус истории философии в гуманитарных науках и высшем образовании. Предложена авторская модель взаимоотношения истории философии с другими гуманитарными науками, которая может использоваться при построении образовательных программ в вузе.

Заключение. Обоснована продуктивность исследования истории философии в перспективе историографии и самосознания историков философии. В рамках предложенной авторской модели выявлены пути ее контекстуализации как отрасли с междисциплинарным статусом в гуманитарных науках и высшем образовании.

Ключевые слова: история философии; философская историография; историк философии; перспективистский подход; самосознание; методология; междисциплинарность; гуманитарные науки; высшее образование.

Постановка проблемы

Уже век философия активно обсуждает собственный кризис, одновременно активно

специализируется: философия культуры и социальная философия, эстетика и этика, философия науки и логика – в этих отраслях вопрос

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 17-18-01440 «Антропологическое измерение истории философии»)

Власова Ольга Александровна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории философии, Санкт-Петербургский государственный университет.

E-mail: o.a.vlasova@gmail.com

кризиса и статуса в современной науке и образовании ставится так же, как и в философии в целом. Единственное исключение здесь – история философии. Как философия и как история последнее столетие она осмысляет собственное настоящее и прошлое из принципиально иной перспективы: если другие философские отрасли отыскивают собственные основания в философии как таковой и современной ситуации, углубление истории философии предполагает формирование философской историографии, обращение историков философии к себе, развитие самосознания и рефлексии ремесла.

Исследование собственного статуса в поле других гуманитарных наук и в системе образования – неизменная проблема истории философии, начиная с ее зарождения. Последние полвека эта проблема озвучивается во всех трудах по методологии истории философии [1; 2], жанровому своеобразию историко-философских техник [3; 4] и общих работах, касающихся отношения истории философии к философии и истории [5–8]. Если обратиться к публикациям последних пяти лет, можно увидеть, что статус истории философии – обязательный вопрос в обсуждении ее эпистемологических проблем и парадоксов [9–11] или исследовании роли философской практики в истории философии [12]. Так или иначе обозначить ее стараются во всех конкретных историко-философских или историографических исследованиях [13]. Традиционно предполагают ее обсуждение и все работы, касающиеся методологии истории философии [14–16].

Несмотря на имплицитное присутствие во всех историко-философских исследованиях, эта проблема напрямую ставится лишь в перспективе философии в целом. В анализе статуса философии в науке и образовании ис-

тория философии всегда обсуждается отдельной строкой [17–19]. Однако хотя здесь и обозначается специфика истории философии как отдельной отрасли, ее статус анализируется только в замкнутых внутридисциплинарных рамках философии.

Ситуация утраты философией основополагающего статуса в науке и образовании, наблюдающаяся на фоне развития тенденций междисциплинарности, требует принципиально иной методологической перспективы. Она должна быть не замкнута на философии, но напротив должна открывать философию и историю философии другим наукам и в этой открытости сохранять ее статус в высшем образовании. Наша статья предлагает авторский подход к исследованию статуса истории философии через разработку философской историографии и показывает, что исследования последних пятнадцати лет уже делают к этой перспективе первые шаги.

Цель статьи – определить статус истории философии в общегуманитарном поле и университетской системе в контексте самосознания историков философии.

Методология исследования

Развитие традиции философской историографии – единственная методологическая перспектива, исходя из которой поставленная проблема может быть исследована, поскольку это поле оказывается самым продуктивным для развития самосознания. На справедливость этого указывают историко-философские исследования последних лет, в которых, вопреки общей картине, мы и видим намечающуюся историографическую перспективу.

Мировая философская историография развивалась в рамках различных традиций. Ее классический этап был связан с разработ-

кой историко-философского метода (Х. Томазий, К. А. Хойманн, Я. Брукер и др.¹) и идеи философского прогресса (П. Коста, П. Бейль, А. Ф. Деланд, Ж. М. Дежерандо и др.²), когда история философии утвердила себя как отрасль философии. Уточнение методологии, обсуждение специфики философского историзма (Э. Брейе³, М. Геру⁴, Л. Браун⁵), развитие герменевтических процедур (К. Ясперс⁶, П. Рикер⁷) в неклассической историографии шло вслед за методологическими спорами гуманитарных наук на рубеже XIX–XX вв. Последний крупный поворот историографии, вслед за обновлением исторических исследований, выводит историю философии в общегуманитарную перспективу и сближает ее с интеллектуальной историей. В работах Р. Рорти⁸ и М. Фуко⁹ мы видим сближение истории философии и истории мысли.

Наша работа продолжает традицию *историографии* и обращается к анализу измерения человека-исследователя, когда история философии рассматривается как дело историков философии: опыт, их мышление, работа с языком, историко-философские практики памяти, ее ценностные установки [20]. Избранная методологическая перспектива позволяет

прояснить, как история философии обращается к самосознанию, проблематизация которого и возможна в рамках философской историографии, или философии истории философии.

Работа, кроме того, опирается на традиционные принципы научного исследования: *историзм, системность, объективность рассмотрения проблемы*. Однако, открывая новое измерение философского осмысления истории философии и, таким образом, ее самосознания, работа последовательно развивает *перспективистский подход*. История философии при этом анализируется в ракурсе определенной оптики, со стороны человека-исследователя. Здесь важной методологической установкой является *комплексный подход*: несмотря на перспективизм исследования, в нем находят отражение основные пространства истории философии. Это возможно посредством *контекстуального анализа*, позволяющего эксплицировать конститутивные факторы и составляющие практики историка философии, их взаимообусловленность. Направленность на актора истории философии приводит также к необходимости использования *герменевтических методов*. Работа ведется с опорой на

¹ См.: Models of the History of Philosophy. Vol. II: From the Cartesian Age to Brucker. – Eds. G. Piaia, G. Santinello. – Dordrecht; Heidelberg; London; New York: Springer, 2011. – 604 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9507-7>

² См.: Кротов А. А. Философия истории философии во Франции (проблема закономерностей в развитии интеллектуальной культуры). – М.: Изд-во Московского университета, 2018. – 480 с.

³ Brehier E. Histoire de la philosophie. T. I. L'antiquité et la moyen age. – Paris: Félix Alcan, 1938. – P. 2–37.

⁴ Gueroult M. Histoire de l'histoire de la philosophie. Vol. 1–3. – Paris: Aubier-Montaigne, 1988. – 673 p. 1088 p.

⁵ Braun L. Histoire de l'histoire de la philosophie. – Paris: Éditions Ophrys, 1973. – 402 p.

⁶ Ясперс К. Великие философы: Будда, Конфуций, Лао-Цзы, Нагарджуна. – М.: ИФ РАН, 2007. – 236 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21326561>

⁷ Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / пер. И. Сергеевой. – М.: Academia-Центр, Медиум, 1995. – 411 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22993433>

⁸ Рорти Р. Историография философии: четыре жанра / пер. И. Джохадзе. – М.: Канон+, Реабилитация, 2017. – 176 с.

⁹ Фуко М. Мужество истины. Управление собой и другими II: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1983–1984 учебном году / пер. А. В. Дьякова. – СПб: Наука, 2014. – 357 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=24696319>

основные методологические ориентиры философии: *техники анализа и синтеза, моделирования* и др.

Источниковым материалом исследования послужили работы на русском языке историко-философского характера, опубликованные за последние пятнадцать лет. Типологически они представлены трудами по истории французской, немецкой, англо-американской философии, а также интеллектуальными историко-философскими биографиями. Этот объект исследования позволил обратиться к его основному предмету: специфике современного самосознания историков философии и проблематизировать то, как историки философии понимают собственное ремесло в общекультурном и общеуниверситетском контексте.

Именно обращение к перспективе актора в современной истории философии позволило лучше понять особенности ее самосознания, ряд ее методологических проблем и уяснить ее статус в философском знании, общегуманитарном дискурсе и университетской системе.

Результаты исследования

Исследование мировой традиции историографии¹⁰ показывает, что когда история философии начинала становление как отдельная философская отрасль, ее развитие было сопряжено с институционализацией в университетской системе: оформление отдельного проблемного и предметного поля шло одновременно с выделением новой дисциплины. Как дисциплина история философии отличала себя от истории как истории фактов, от истории мысли как жизнеописания выдающихся личностей прошлого и определяла себя как

предшествующая философии, пропедевтическую по отношению к ней практику. Немцы, затем французы, а после них и специалисты всего мира считали своей целью аргументацию того, что историей философии могут заниматься только философы. Изучение истории философии представлялось обязательным введением не только к философии, но и к истории мысли. История философии так закрепила в качестве университетской дисциплины.

С того времени история философии прошла долгий путь самосознания, в общем с другими науками движении осмысляя специфику метода и границы практики. Она перестала быть безликой и анонимной историей прошлого, в последнее столетие став актуальной практикой историков философии, активно осмысляющих собственную ситуацию. Вслед за мировой традицией это положение дел закрепились и в российской университетской системе.

Обращение к работам последних пятнадцати лет демонстрирует, что сегодня историки философии оценивают ситуацию развития своей специальности как кризисную. Когда-то она была самой элитарной философской отраслью и давала философии передовой рубеж исследований. Сейчас в ситуации активирования междисциплинарности в высшем образовании, история философии часто теряется на фоне тенденций общегуманитарного синтеза. Если проанализировать направленность магистерских программ философских факультетов ведущих университетов России (обратившись к официальным сайтам), заметно, что историко-философский профиль встречается крайне редко. Такова, к примеру, образовательная программа интегрированной

¹⁰ См. Models of the History of Philosophy. Vol. I-III / Eds. G. Piaia, G. Santinello. – Dordrecht; Heidelberg;

London; New York: Springer, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9507-7>



магистратуры «Классическая и современная философия», реализуемая на философском факультете МГУ, международная магистерская программа «Историко-философские и социальные исследования» РГГУ. Чаще историко-философские программы представляются как имеющие культурологическую, а скорее даже общекультурную, общегуманитарную направленность, как программа «Современная философия», реализуемая в УрФУ. В СПбГУ мы видим примеры обоих типов: историко-философские программы «Французская философия» и «Немецкая философия», общекультурные «Дискурс современности: Германия и Франция» и «Философский диалог России и Франции». В случае последнего типа история философии играет роль общекультурной матрицы, служащей основанием для преподавания других дисциплин программы.

Исследование количественных показателей научной деятельности историков философии показывает, что историко-философских работ становится все меньше и меньше, защищается малое (по сравнению с другими отраслями) число диссертаций. История философии потеряла право на аспирантский экзамен и часы на профильных факультетах, а историки философии оттесняются философскими антропологами, социальными философами, этиками и культур-философами, поскольку, на первый взгляд, все они гораздо больше могут сказать о современности (См.: [21]). В работах последних лет очень редко можно встретить адекватное понимание ситуации многоголосья философии как позитивной для самой истории философии. Ю. В. Синеокая замечает: «Нынешние... постметафизические и постпозитивистские времена, отмеченные ро-

стом специализации и дроблением всех областей знания, превращают философию в методологию отдельных наук и, одновременно, в средство межнаучной коммуникации. Большинство авторов сходятся в том, что как автономная дисциплина философия существует теперь лишь в форме истории философии»¹¹. Последняя формулировка – трактовка философии от имени историков философии и она, к сожалению, сегодня редка.

Одна из причин такой ситуации – отсутствие у российской традиции философской историографии, малое количество историографических исследований и неактивность самосознания историков философии, которые по-прежнему мыслят в классической модели интерпретации. Эта ситуация приводит к тому, что историки философии оказываются не способны отбить профессиональную вотчину от натиска других (философских и не-философских) специалистов, поскольку они не только не могут наладить отношения с другими гуманитариями, но и объединиться внутри отрасли.

Если обратиться к поставленной проблеме в рамках выбранной методологической перспективы, в ракурсе философской историографии, видно, что общегуманитарная перспектива истории философии развивается в рамках интеллектуальной истории. При этом само пространство интеллектуальной истории, как видно на примере российских работ последних пятнадцати лет, разрабатывается либо в интеллектуальных биографиях, либо в исследованиях мысли фигур, четко не вписывающихся в философскую традицию.

Авторы работ первой группы намеренно выходят в эту перспективу, чтобы показать «климат эпохи» и представить классическую

¹¹ Синеокая Ю. В. Проблемы трансляции философского знания. История философии в формате статьи / сост. и отв. ред. Ю. В. Синеокая. – М.: Культурная

революция, 2016. – С. 124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25710217>

фигуру в не совсем традиционном ракурсе. Среди подобных исследований можно назвать книги о Локке (А. Яковлев¹²) или Пирсе (В. В. Кирющенко¹³). Все кропотливые исследования, конечно же, предполагают контекст времени, но это еще не помещает их в интеллектуально-историческое пространство. Вторая группа исследований есть результат вынужденного дисциплинарного смещения, поскольку персоналии, которым они посвящены, не могут быть однозначно квалифицированы как философские. Таких работ много, в противоположность монографическим трудам первой группы. Соединяют историю философии и интеллектуальную историю попытки реконструкции так называемого «архива эпохи» (Т. Г. Щедрина), где последний понимается как оставшийся от конкретного исторического времени массив документов [22]. При этом одновременно выводятся и идеи философа прошлого (русских философов XIX – начала XX вв.), и историко-социальный контекст времени.

Подобные исследования выводят историю философии в общегуманитарную междисциплинарную перспективу, где та соприкасается с историей и филологией, психологией и естественными науками, открываясь другим дисциплинарным пространствам и лучше осмысляя свои собственные историографические основания. Эти работы позволяют российской истории философии преодолеть ситуацию, в которой ее иногда упрекают: «Удивительное дело, но ставшая привычной фраза о

междисциплинарном характере современного гуманитарного знания практически не касается именно истории философии, а если и вспоминается, то остается в этой области именно фразой»¹⁴. Противоположное расширению углубление истории философии связано с ее рефлексией собственного развития.

Поскольку история философии XX века не мыслится вне философии истории философии, к философской историографии восходят практически все добротные исследования истории западной философии последнего века. Однако именно в обобщающих и методологически ориентированных работах историки философии могут отойти от конкретного исследования частностей мысли философа и не только обратиться к эпохе или национальной традиции в целом, но и поставить вопрос статуса истории философии.

Напрямую ставят проблему философии истории философии исследователи французской традиции И. С. Вдовина, Н. В. Автономова, И. И. Блауберг, А. А. Кротов, А. В. Дьяков. Обращаясь не только к философам, но и к историкам философии, они озвучивают вопросы преемственности историко-философской традиции и значимости для нее понимающей интерпретации (И. С. Вдовина [23]), статуса истории и историзма в истории философии (А. В. Дьяков [24]), возможности построения истории философии как истории философских систем (А. А. Кротов¹⁵), зависимости историко-философской интерпретации от принадлежности к направлению

¹² Яковлев А. Завещание Джона Локка, приверженца мира, философа и англичанина. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2013. – 432 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22313038>

¹³ Кирющенко В. В. Чарльз Сандерс Пирс, или Оса в бутылке: введение в интеллектуальную историю Америки. – М.: Территория будущего, 2008. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20050924>

¹⁴ Киселева М. С. История философии – интеллектуальная история – история идей. История философии: вызовы XXI века / отв. ред. Н. В. Мотрошилова. – М.: Канон+, Реабилитация, 2014. – С. 148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22253145>

¹⁵ Кротов А. А. Философия истории философии во Франции (проблема закономерностей в развитии интеллектуальной культуры). – М.: Изд-во Московского университета, 2018.



(И. И. Блауберг¹⁶), конструктивности философского перевода (Н. С. Автономова¹⁷).

Историки немецкой философской традиции не только, по традиции, озвучивают проблемы философии истории философии по отношению к Гегелю, но и признают принципиальную новизну рефлексивной историко-философской традиции по сравнению с классическим веком¹⁸. Л. Т. Рыскельдиева напрямую говорит о том, что «Наше время – можно сказать, время “после Ясперса”...»¹⁹. Ясперс мыслится выразителем историко-философского поворота XX века, если можно так выразиться, поворота от доксографии к историографии. Как отмечает Э. Ю. Соловьев в отношении ясперсовской формулировки задач истории философии, «формула эта уже предрекла особое идейное течение, появившееся в 60-70-е годы XX века и названное философией истории философии»²⁰. Для отечественной традиции философию истории философии до сих пор олицетворяет Ясперс.

Никак не могут обойти философское осмысление статуса истории философии и те, кто занимается англо-американской традицией, поскольку для нее центральным становится вопрос об анахронизме. И. Д. Джохадзе в своих работах показывает отношения исто-

рии философии и истории мысли, называя поворотным моментом истории философии 1980-е гг. – времена дискуссий об анахронизме, когда она обретает статус не просто «изучающей» философию дисциплины, но производящей ее²¹. Именно опираясь на исследование англо-американской традиции, Н. С. Юлина поднимает вопрос функции истории философии в гуманитаристике: «...Современное историографическое знание предупреждает практикующего историка о стольких... опасностях на пути к объективности, что их количество способно парализовать “полевую” работу с материалом и историческое воображение» [25]. Сама Н. С. Юлина видит выход в развитии «искусства лоцмана», ищущего путь в противоречивых идеях и критических интерпретациях.

Вслед за высказанными в проанализированных работах замечаниями, а также разрабатывая историографическую перспективу исследований последних пятнадцати лет, как итог нашего исследования, можно построить модель взаимоотношения истории философии с другими гуманитарными науками, которая может использоваться при построении образовательных программ в вузе. Без выхода в перспективу историографии и без обращения к

¹⁶ Блауберг И. И. История философии во Франции: некоторые проблемы и дилеммы. История философии: вызовы XXI века / отв. ред. Н. В. Мотрошилова. – М.: Канон+, Реабилитация, 2014. – С. 270–271. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22253145>

¹⁷ Автономова Н. С. Философский язык Жака Деррида. – М.: РОССПЭН, 2011. – 605 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20227887>

¹⁸ См., например: Мотрошилова Н. В. Что делать с устоявшейся привычкой обозначать более поздними терминами древние или более ранние философские учения. История философии: вызовы XXI века / отв. ред. Н. В. Мотрошилова. – М.: Канон+, Реабилитация, 2014. – С. 196–200. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22253145>

¹⁹ Рыскельдиева Л. Т. Дисциплинирующая роль истории философии. История философии: вызовы XXI века / отв. ред. Н. В. Мотрошилова. – М.: Канон+, Реабилитация, 2014. – С. 93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32417269>

²⁰ Соловьев Э. Ю. История философии как музей и театр. История философии: вызовы XXI века / отв. ред. Н. В. Мотрошилова. – М.: Канон+, Реабилитация, 2014. – С. 143. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22253145>

²¹ Джохадзе И. Д. Рорти и его история философии. Историография философии: четыре жанра / пер. И. Джохадзе. – М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2016. – С. 4–48.

самосознанию историков философии, без анализа работ последних лет, где эта перспектива выстраивается, указанный горизонт истории философии нельзя даже наметить.

В ситуации кризиса самой философии как онтологии и метафизики история философии должна обратиться от своей функции пропедевтического введения к философии к функции основополагающей (наряду с непосредственно историей) отрасли истории мысли. История философии так обретает статус междисциплинарной общегуманитарной дисциплины, занимающейся прояснением механизмов развития мысли во времени и ее вневременных структур, рассматривающей проблему контекста развития идей и объединяющей специализированные истории: историю психологии и историю культуры, историю литературы и историю педагогики. Она может стать глубинным уровнем интеллектуальной истории.

Имея такой междисциплинарный статус в гуманитарных науках, история философии сохранит за собой статус основания гуманитарного образования, общего руководства при изучении специализированных исторических дисциплин, а также пространства междисциплинарного диалога для гуманитарных наук в образовании.

Заключение

Разработка проблемы статуса истории философии в общегуманитарном поле и университетской системе в рамках перспективы историографии позволяет сделать ряд важных выводов.

Во-первых, сама проблема статуса истории философии в науке и университетском образовании в случае ее традиционного исследования в рамках философии культуры или философии образования подменяется более широкой проблемой статуса философии в целом.

Только разработка перспективистского подхода и обращение к перспективе историографии позволяет проблематизировать статус истории философии.

Во-вторых, историография дает истории философии возможность оценить собственный статус в гуманитарных науках и университетском образовании в процессе культивирования ее самосознания. Самосознание истории философии развивается как исследование историком философии собственной практики, ее специфики и границ, ее общекультурного контекста.

В-третьих, обращение к перспективе историографии показывает, что развиваемое в ее рамках методологическое осмысление ведет не только к углубленной рефлексии оснований философии как таковой, но и к расширению проблемного пространства истории философии, развитию историко-философского и историко-философского плюрализма. Так раскрывается междисциплинарный контекст истории философии.

В-четвертых, в междисциплинарном поле история философии, как показывают работы последних лет, сближается с интеллектуальной историей. Это позволяет ей преодолеть жесткие дисциплинарные рамки и поставить новые, методологические, проблемы.

В-пятых, методологически ориентированная история философии в университетском образовании может выполнять функцию «лоцмана», разрабатывая принципы анализа прошлого и современности, руководство для работы с материалом прошлых эпох, концептуализировать проблемы историзма и прогресса. Здесь история философии сохранит ту роль, которая у нее была, – основания гуманитарного дискурса и университетского образования.

В целом, историографическая перспектива, как показано, является той перспективой, в которой современные историки философии



фии видят выход из кризисной ситуации философии как в науке в целом, так и в образовании в частности. Предложенная авторская модель взаимоотношения истории философии с

другими гуманитарными науками может использоваться при построении образовательных программ в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Makkreel R. A.** Traditional Historicism, Contemporary Interpretations of Historicity, and the History of Philosophy // *New Literary History*. – 1990. – Vol. 21, № 4. – P. 977–991. DOI: <https://doi.org/10.2307/469195>
2. **Normore C. G.** What is to be done in the history of philosophy // *Topoi*. – 2006. – Vol. 25, Issue 1-2. – P. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11245-006-0012-3>
3. **Passmore J.** The Idea of a History of Philosophy // *History and Theory*. – 1965. – Vol. 5, Beiheft 5. – P. 1–32. DOI: <https://doi.org/10.2307/2504117>
4. **Kelly D. R.** What is happening to the history of ideas? // *Journal of the History of Ideas*. – 1990. – Vol. 51, № 1. – P. 3–25. DOI: <https://doi.org/10.2307/2709744>
5. **Mandelbaum M.** The History of Ideas, Intellectual History and the History of Philosophy // *History and Theory*. – 1965. – Vol. 5, Beiheft 5. – P. 33–66. DOI: <https://doi.org/10.2307/2504118>
6. **Mash R.** How Important for Philosophers is the History of Philosophy? // *History and Theory*. – 1987. – Vol. 26, № 3. – P. 287–299. DOI: <https://doi.org/10.2307/2505064>
7. **Popkin R. H.** Philosophy and the History of Philosophy // *The Journal of Philosophy*. – 1985. – Vol. 82, Issue 11. – P. 625–632. DOI: <https://doi.org/10.2307/2026418>
8. **Schneider U. J.** Intellectual history and the history of philosophy // *Intellectual News*. – 1996. – Vol. 1, Issue 1. – P. 28–30. DOI: <https://doi.org/10.1080/15615324.1996.10432168>
9. **Desmons O.** Vincent Citot, dir., Problèmes épistémologiques en histoire de la philosophie, Montréal, Liber, 2017, 398 pages // *Philosophiques*. – 2018. – Vol. 45, № 1. – P. 321–328. DOI: <https://doi.org/10.7202/1048634ar>
10. **Schmidt-Biggemann W.** Geschichtsphilosophie und Philosophiegeschichte: Einsichten und Paradoxien // *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. – 2018. – Vol. 66, Issue 1. – P. 2–24. DOI: <https://doi.org/10.1515/dzph-2018-0002>
11. **Hatton S.** Intellectual History and the History of Philosophy // *History of European Ideas*. – 2014. – Vol. 40, Issue 7. – P. 925–937. DOI: <https://doi.org/10.1080/01916599.2014.882054>
12. **Erlenbusch-Anderson V.** Philosophical practice following Foucault // *Foucault Studies*. – 2018. – № 25. – P. 55–83. DOI: <http://dx.doi.org/10.22439/fs.v25i2.5574>
13. **Ribeiro H. J.** Richard Rorty's Philosophy of history and historiography: hermeneutical questions // *Revista de Historia das Ideias*. – 2016. – Vol. 34. – P. 35–55. DOI: https://doi.org/10.14195/2183-8925_34_2
14. **Baring E.** Ideas on the move: Context in transnational intellectual history // *Journal of the History of Ideas*. – 2016. – Vol. 77, № 4. – P. 567–587. DOI: <https://doi.org/10.1353/jhi.2016.0031>
15. **Bianco G.** The Misadventures of the “Problem” In “Philosophy”: from Kant to Deleuze // *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*. – 2018. – Vol. 23, Issue 2. – P. 8–30. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969725X.2018.1451459>
16. **Mitralaxis S.** Parallel, additional or alternative histories of philosophy? Questions on the theory and methodology of the history of philosophy // *British Journal for the History of Philosophy*. – 2018. – Vol. 26, Issue 6. – P. 1222–1233. DOI: <https://doi.org/10.1080/09608788.2018.1458281>



17. **Beaney M.** Twenty-five years of the British Journal for the History of Philosophy // British Journal for the History of Philosophy. – 2018. – Vol. 26, Issue 1. – P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1080/09608788.2018.1423735>
18. **Karafyllis N. C.** Philosophy needs History of Science needs History of Philosophy // Berichte zur Wissenschaftsgeschichte. – 2018. – Vol. 41, Issue 4. – P. 379–382. DOI: <https://doi.org/10.1002/bewi.201801919>
19. **Rescher N.** The Fragmentation of contemporary Philosophy using the Example of the History of Philosophy // Deutsche Zeitschrift für Philosophie. – 2018. – Vol. 66, Issue 6. – P. 747–763. DOI: <https://doi.org/10.1515/dzph-2018-0054>
20. **Власова О. А.** «Революция относительности» и самосознание истории философии XX века // Философские науки. – 2018. – № 11. – С. 114–125. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36674432>
21. **Власова О. А.** Возможность самосознания: историки философии в современной России // Вестник Челябинского государственного университета. – 2017. – № 7 (403). – С. 88–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29958042>
22. **Щедрина Т. Г.** Архив эпохи: проблема и концепт // Культурология. – 2009. – № 1 (48). – С. 104–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11909511>
23. **Вдовина И. С.** Поль Рикер: история философии как самопонимание философии // История философии. – 2012. – № 17. – С. 45–62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18955918>
24. **Дьяков А. В.** Постмодернистская история философии: pro et contra // Вопросы философии. – 2016. – № 6. – С. 176–184. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26421768>
25. **Юлина Н. С.** Философская мысль в США. XX век: монография. – М.: Канон+, 2010. – 599 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20062660>



Olga Alexandrovna Vlasova,
Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Department of History of Philosophy, Institute of Philosophy,
Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4881-3652>
E-mail: o.a.vlasova@gmail.com

The status of the history of philosophy in the humanitarian field and the university system: The perspective of self-consciousness

Abstract

Introduction. *The paper studies the current status of the history of philosophy in the humanitarian field and the university system. The purpose of the research is to identify the status of the history of philosophy in the general humanitarian field and the university system in the context of self-consciousness of philosophy historians.*

Materials and Methods. *The paper implements a perspectivist approach, exploring the problem from the position of a science actor in the dimension of historians of philosophy. The principles of textual analysis, hermeneutical methods, and modeling are used. The research data include the historical and philosophical works, published in the Russian language over the past fifteen years.*

Results. *The study substantiates the author's approach to studying the status of the history of philosophy in the perspective of historiography and the self-consciousness of historians of philosophy. The features of modern reflection by historians of the philosophy of their own discipline are summarized. The interdisciplinary status of the history of philosophy in the Humanities and higher education is demonstrated. The author suggests a model of relationships between the history of philosophy and other humanities, which can be used in developing university-level educational programs.*

Conclusions. *The productivity of studying the history of philosophy in the perspective of historiography and self-consciousness of historians of philosophy is substantiated. Within the framework of the proposed author's model, the ways of its contextualization as a field with an interdisciplinary status in the Humanities and higher education are identified.*

Keywords

History of philosophy; Philosophical historiography; Historian of philosophy; Perspectivist approach; Self-consciousness; Methodology; Interdisciplinarity; Humanities; Higher education.

Acknowledgements

The study was financial support of Russian Science Foundation, project 17-18-01440 (Anthropological dimension of the history of philosophy)

REFERENCES

1. Makkreel R. A. Traditional historicism, contemporary interpretations of historicity, and the history of philosophy. *New Literary History*, 1990, vol. 21, no. 4, pp. 977–991. DOI: <https://doi.org/10.2307/469195>
2. Normore C. G. What is to be done in the history of philosophy. *Topoi*, 2006, vol. 25, issue 1-2, pp. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11245-006-0012-3>
3. Passmore J. The idea of a history of philosophy. *History and Theory*, 1965, vol. 5, beiheft 5, pp. 1–32. DOI: <https://doi.org/10.2307/2504117>



4. Kelly D. R. What is happening to the history of ideas? *Journal of the History of Ideas*, 1990, vol. 51, no. 1, pp. 3–25. DOI: <https://doi.org/10.2307/2709744>
5. Mandelbaum M. The history of ideas, intellectual history and the history of philosophy. *History and Theory*, 1965, vol. 5, beiheft 5, pp. 33–66. DOI: <https://doi.org/10.2307/2504118>
6. Mash R. How important for philosophers is the history of philosophy? *History and Theory*, 1987, vol. 26, no. 3, pp. 287–299. DOI: <https://doi.org/10.2307/2505064>
7. Popkin R. H. Philosophy and the history of philosophy. *Journal of Philosophy*, 1985, vol. 82, issue 11, pp. 625–632. DOI: <https://doi.org/10.2307/2026418>
8. Schneider U. J. Intellectual history and the history of philosophy. *Intellectual News*, 1996, vol. 1, issue 1, pp. 28–30. DOI: <https://doi.org/10.1080/15615324.1996.10432168>
9. Desmons O. Vincent Citot, dir., Problèmes épistémologiques en histoire de la philosophie, Montréal, Liber, 2017, 398 pages. *Philosophiques*, 2018, vol. 45, no. 1, pp. 321–328. DOI: <https://doi.org/10.7202/1048634ar>
10. Schmidt-Biggemann W. Geschichtsphilosophie und philosophiegeschichte: einsichten und paradoxien. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 2018, vol. 66, issue 1, pp. 2–24. DOI: <https://doi.org/10.1515/dzph-2018-0002>
11. Hatton S. Intellectual history and the history of philosophy. *History of European Ideas*, 2014, vol. 40, issue 7, pp. 925–937. DOI: <https://doi.org/10.1080/01916599.2014.882054>
12. Erlenbusch-Anderson V. Philosophical practice following Foucault. *Foucault Studies*, 2018, no. 25, pp. 55–83. DOI: <http://dx.doi.org/10.22439/fs.v25i2.5574>
13. Ribeiro H. J. Richard Rorty's philosophy of history and historiography: Hermeneutical questions. *Revista de Historia das Ideias*, 2016, vol. 34, pp. 35–55. DOI: https://doi.org/10.14195/2183-8925_34_2
14. Baring E. Ideas on the move: Context in transnational intellectual history. *Journal of the History of Ideas*, 2016, vol. 77, no. 4, pp. 567–587. DOI: <https://doi.org/10.1353/jhi.2016.0031>
15. Bianco G. The misadventures of the “problem” in “philosophy”: from Kant to Deleuze. *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, 2018, vol. 23, issue 2, pp. 8–30. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969725X.2018.1451459>
16. Mitralaxis S. Parallel, additional or alternative histories of philosophy? Questions on the theory and methodology of the history of philosophy. *British Journal for the History of Philosophy*, 2018, vol. 26, issue 6, pp. 1222–1233. DOI: <https://doi.org/10.1080/09608788.2018.1458281>
17. Beaney M. Twenty-five years of the British journal for the history of philosophy. *British Journal for the History of Philosophy*, 2018, vol. 26, issue 1, pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1080/09608788.2018.1423735>
18. Karafyllis N. C. Philosophy needs history of science needs history of philosophy. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 2018, vol. 41, issue 4, pp. 379–382. DOI: <https://doi.org/10.1002/bewi.201801919>
19. Rescher N. The fragmentation of contemporary philosophy using the example of the history of philosophy. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 2018, vol. 66, issue 6, pp. 747–763. DOI: <https://doi.org/10.1515/dzph-2018-0054>
20. Vlasova O. A. “The revolution of relativity” and self-consciousness in the history of philosophy of the 20th century. *Russian Journal of Philosophical Sciences*, 2018, no. 11, pp. 114–125. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36674432>
21. Vlasova O. A. The possibility of self-consciousness: historians of philosophy in modern Russia. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2017, no. 7, pp. 88–94. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29958042>



22. Shchedrina T. G. Archive of the era: problem and concept. *Culturology*, 2009, no. 1, pp. 104–111. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11909511>
23. Vdovina I. S. Paul Ricoeur: A History of philosophy as self-understanding of philosophy. *History of Philosophy*, 2012, no. 17, pp. 45–62. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18955918>
24. Dyakov A. V. The postmodern history of philosophy: Pro et contra. *Philosophy Issues*, 2016, no. 6, pp. 176–184. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26421768>
25. Yulina N. S. *Philosophical thought in the USA. XX century*. Monograph. Moscow, Kanon+ Publ., 2010, 599 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20062660>

Submitted: 05 May 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.sciforedu.ru

МАТЕМАТИКА
И ЭКОНОМИКА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**MATHEMATICS AND ECONOMICS
FOR EDUCATION**



© Е. В. Соболева

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.07)

УДК 371.134+004(07)

Особенности проектирования цифрового образовательного пространства на основе применения игровой технологии

Е. В. Соболева (Киров, Россия)

Проблема и цель. Автором исследуется проблема формирования активного познавательного образовательного пространства на базе цифровых средств и игровых платформ. Цель работы – выявить особенности проектирования цифрового образовательного пространства на основе применения игровой технологии.

Методология. Основывается на анализе и обобщении научно-исследовательских работ, значимость которых в сфере общей дидактики, геймификации обучения, применения цифровых технологий в образовании признана научным сообществом. Для работы были использованы теоретические и практические методы психолого-педагогического исследования. Педагогический эксперимент представлен на примере оценки сформированности базовых компетенций цифровой грамотности.

Результаты. Выявлено, что технология «квеста» как игровая форма работы не только мотивирует на учебную и профессиональную деятельность, но и при поддержке современными интерактивными программными средствами способствует формированию активной познавательной среды. Особенности проектирования соответствующего образовательного пространства на основе игровых платформ определены автором в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, их интересов и профессиональных ориентиров, приоритетов цифровой школы, выбранных ресурсов геймификации.

Заключение. Обобщаются особенности проектирования информационного образовательного пространства на основе применения игровой технологии: активизация познания, персонализация учебного процесса, изменение роли педагога и внедрение в систему образования передовых форм обучения на базе цифровых технологий.

Ключевые слова: мобильные приложения; игровая форма деятельности; цифровые технологии; образовательное пространство; надпрофессиональные компетенции.

Постановка проблемы

В рамках проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» представлены приоритетные направ-

ления развития российского цифрового образовательного пространства: перевод содержания в электронную форму и развитие практики онлайн-курсов; интерактивность

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-78-10053) «Научное обоснование алгоритма применения технологии карты возможностей в обучении робототехнике для подготовки специалистов профессий будущего» (руководитель – Н. Л. Караваев).

Соболева Елена Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры цифровых технологий в образовании, Вятский государственный университет.

E-mail: sobolevaelv@yandex.ru



обучения; изменение традиционной роли учителя на роль куратора, ориентирующего ребенка в соответствии с его запросами и интересами, максимально индивидуализирующего траекторию познания и др. [27, с. 206]. Выполненный анализ приоритетов проекта достаточно четко отражает как необходимость решения проблем по развитию новых дидактических технологий, так и важность активного использования цифровых технологий с возможностью геймификации обучения [14, с. 45]. Другими словами, инновационные педагогические технологии цифровой образовательной среды должны максимально использовать дидактический потенциал программных средств для поддержки нелинейного характера представления информации, вариативности и личностно-ориентированного типа процесса познания [13, с. 25].

Технология «квеста» является одной из таких форм организации как в учебной, так и в профориентационной деятельности. Сущность технологии квеста, её дидактические возможности и особенности включения в процесс обучения для российской школы подробно исследованы в работах таких учёных, как А. В. Хуторской [40], С. А. Осяк, С. С. Султанбекова, Т. В. Захарова [32], М. Н. Кичерова, Г. З. Ефимова [27], Н. В. Горбунова [5], М. Н. Попова, И. П. Попов [33], Е. Н. Воронова [23]. Среди зарубежных исследователей вопросами определения феномена квеста как игровой технологии занимались M. Chang, C. T. Chen., K. H. Wu, P. S. Yu [4], F. Chen, J. Birova [5], J. Howard¹, F. Karlsen [13], V. Hill, K. B. Knutzen [11], M. H. Abu Warda [1] и др.

Необходимость изменения содержания, организационных форм, методов и средств

обучения в условиях становления цифровой школы обозначена М. М. Крековой, Е. М. Киселевой, А. В. Красильниковым [29], В. Ниссен, Т. Лёзиной, А. Салтан [31], А. Пономаревым, И. Дежиной [34]. В частности, последние предлагают модель определения научно-технологических приоритетов России и рассматривают возможные инструменты, направления их применения. Авторы подробно исследуют различные цифровые технологии, расширяющие взаимодействие участников цифровой образовательной среды, широкий спектр сервисных функций. В рамках проводимого исследования значимой является позиция О. Саритас, выделившего вычислительные функции смарт-устройства в обучении [36]. Автор отмечает, что смарт-устройства образуют новую экосистему, новую парадигму для интеллектуальной среды.

Возможности применения не только традиционных цифровых ресурсов (онлайн-курсов, электронных учебников, сайтов, тренажёров), но и мобильных приложений игрового интерактивного формата для повышения качества обучения широко исследованы в трудах зарубежных учёных. В частности, D. Petko, R. Schmid, L. Müller, M. Hielscher [16] экспериментально доказывают, что мобильные технологии открывают новые способы стимулирования размышлений в педагогическом образовании. Потенциал цифровых средств, как показано в работе J. Záhořec, A. Našková, M. Munk [20], не ограничивается только мотивацией учащихся, но и содержит ресурсы: для работы с мультимедийным контентом, для своевременной и «точечной» подсказки в интеллектуальной деятельности, для обмена опытом всех участников цифрового образовательного пространства.

¹ Howard J. Designing interpretative quests in the literature classroom. Proceedings of the 2006 ACM SIGGRAPH

Symposium on Videogames – Sandbox'06. 2006. – P. 178. DOI: <https://doi.org/10.1145/1183316.1183335>



Важность использования мобильных приложений для формирования особого комплекса знаний, навыков и умений, которые получили условное определение как «цифровая грамотность» представлена в работе V. Hill, K. B. Knutzen [11]. Автор рассматривает получение особой системы знаний и приобретения навыков, формирования цифровой грамотности, посредством дистанционного взаимодействия в виртуальном симуляторе средневекового мира «The Quest» (проект Camelot).

В области исследований цифрового обучения, подтверждающего необходимость координации теории eLearning, практики онлайн-обучения и приоритетов образовательной среды отметим работы M. V. Gruzdev [9], М. Джанелли [24].

В России вопросами развития онлайн-курсов, описания их особенностей и программной поддержки занимаются Я. М. Рощина, С. Ю. Рощин, В. Н. Рудаков [35], А. Лагунов, Н. Подорожняк², Д. А. Александров, В. А. Иванюшина, Д. Л. Симановский [21], Т. А. Шульгина, Н. А. Кетова, К. А. Холодова, Д. А. Северинов [41] и др.

Одновременно появляются научные исследования (Р. М. Мокрецов, М. М. Заславский [30], E. Ghazali, D. S. Mutum, M.-Y. Woon [8], M. Chang et al. [4]), отражающие возможности мобильных устройств и приложений для повышения эффективности обучения.

В теории и практике использования мобильных технологий, в том числе и в России, значительную работу проделали В. С. Заседатель, В. А. Сербин [26], С. В. Титова [37]. Авторами исследуется специфика педагогической поддержки применения мобильных

устройств в обучении, выявления их значимости, дидактических функций. Подробно характеризуются основные достоинства и недостатки мобильных технологий, спектр возможностей включения в практику обучающихся (А. П. Усольцев, Е. П. Антипова [38], J. Mota, C. Morais, L. Moreira, J. C. Paiva [15]). Исследования сопровождаются анализом существующих мобильных решений, их интерфейса, особенностей технологического сопровождения³.

Феномен геймификации, активно применяемый в современной образовательной среде, не только позволил расширить спектр возможностей интерактивных средств и мобильных приложений для организации информационного взаимодействия, но и создать условия для повышения качества обучения, ориентации его на запросы личности обучающегося. Эти возможности сформулированы и обоснованы в исследованиях М. В. Виниченко, Д. С. Ушакова, Т. С. Демченко [22], Е. О. Цыплаковой [19], R. R. Fahrutdinov, D. F. Khakimzyanova, O. K. Melnikova, E. K. Shamsutdinova [7], P.-S. Seow, S.-P. Wong [17] и др.

Однако в настоящий момент большинство из существующих мобильных средств и приложений включаются в познавательный процесс лишь на каком-то отдельном этапе деятельности по решению определённой системы задач в образовательных и профориентационных целях (F. Chen, J. Birova [5]; R. R. Fahrutdinov, D. F. Khakimzyanova, O. K. Melnikova, E. K. Shamsutdinova [7], T.-L. Chou, J.-J. Wu, C.-C. Tsai [6]), либо с це-

² Lagunov, A., Podorjnyak, N. Quest like form of MOOC organizing. 2017 16th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET). – 2017. – DOI: <https://doi.org/10.1109/ithet.2017.8067803>

³ Bonsignore E. M. Playing for Real: Designing Alternate Reality Games in Learning Contexts // Digital Repository at the University of Maryland. – 2016. DOI: <https://doi.org/10.13016/M2HN4C>



лью развития психических процессов: мышления, памяти, внимания и воображения (J. M. Harley, E. G. Poitras, A. Jarrell et. al [10]).

Такое положение дел, по мнению Р. М. Мокрецова, М. М. Заславского [30], М. Н. Abu Warda [1], не отвечает специфике реализации технологии квеста в процессе обучения, приоритетным направлениям вариативности, личностно-ориентированного характера обучения и профессиональной подготовки. Обозначенные причины значительно снижают дидактический потенциал мобильных приложений для поддержки технологии образовательного квеста в условиях формирования цифровой образовательной среды. Также отмечаем, что коллективы авторов и разработчиков интерактивных мобильных приложений с возможностью поддержки технологии образовательного квеста с потенциалом для формирования компетенций, наиболее востребованных современным обществом, в большинстве случаев (V. Hill V., K. B. Knutzen [11], M. Chang, C. T. Chen., K. H. Wu, P. S. [4], S. Ahmed, D. Parsons [2]), не проводят широкого обсуждения формы и содержания ресурсов с участниками цифровой образовательной среды (E. M. Bonsignore⁴).

Таким образом, существует объективная проблема формирования активного познавательного образовательного пространства на базе цифровых средств и игровых платформ.

Выявление особенностей проектирования цифрового образовательного пространства на основе применения игровой технологии и определило цель представленного исследования.

Методология исследования

Для определения сущности квеста как организационной формы современной цифровой образовательной среды учитывались результаты исследований В. В. Рубцова, В. А. Лекторского, Б. Д. Эльконина, А. Г. Асмолова и др.⁵, А. В. Хуторского [39], М. А. Холодной [13], Л. Л. Босовой [3] и др.

Исследование функций мобильных приложений, интерактивных программных средств геймификации в обучении проводилось при помощи анализа конкретных разработок учителей-предметников (V. Hill, K. B. Knutzen [11], M. Chang et al.⁶ [4], P.- S. Seow, S.-P. Wong [17]) по проблемам e-learning и m-learning (mobile).

Автором предлагается следующий подход к раскрытию содержания мобильного приложения образовательного назначения: это онлайн-приложение, позволяющее организовать образовательный процесс с помощью портативных устройств, которое может включать электронный журнал, медиатеку электронных образовательных ресурсов, цифровые возможности для коллективного взаимодействия всех участников учебного процесса и

⁴ Bonsignore E. M. Playing for Real: Designing Alternate Reality Games in Learning Contexts // Digital Repository at the University of Maryland. – 2016. DOI: <https://doi.org/10.13016/M2HN4C>

⁵ Рубцов В. В., Лекторский В. А., Асмолов А. Г., Кудрявцев В. Т., Фрумин И. Д., Громыко Ю. В., Лазарев В. С., Эльконин Б. Д., Болотов В. А., Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е., Цукерман Г. А., Уразалиева Г. К., Ковалева Т. М. От Совместного действия - к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством

В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14, № 3. – С. 5–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2018140302> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35729958>

⁶ Chang M., Chen CT., Wu KH., Yu PS. Conversation Quest in MEGA World (Multiplayer Educational Game for All) // Foundations and Trends in Smart Learning. Lecture Notes in Educational Technology / Eds. Chang M. et al. – Singapore: Springer, 2019. – P. 77–82. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-6908-7_10

другие сервисы, обладающие дидактическим потенциалом.

В частности, характеризуя сущность квеста в терминах мобильного проектирования, выделим позицию Р. М. Мокрецова, М. М. Заславского [30], которые отмечают, что цифровые платформы геймификации обучения предоставляет удобный инструмент для интерактивного взаимодействия с пользователем (например, интерфейс и уровни приложения).

В терминах общей дидактики, под квестом понимается: решение проблемного задания с элементами игры (Б. Додж⁷ и Т. Марч⁸); технология, предполагающая поиск решения, разгадку тайны; интерактивный и игровой метод работы с учениками, который мотивирует их на учебную деятельность; форма организации учебно-познавательного процесса, которая способствует организации ситуаций коммуникации, взаимодействия с участниками [18]. В представленной работе квест рассматривается именно как игровая технология, способствующая формированию активного познавательного образовательного пространства.

Ожидаемые результаты обучения по представленному подходу:

- формирование навыков системного и экологического мышления;
- приобретение навыков прогнозирования возможных путей изменения условий задачи, входных данных игры;
- получение практики алгоритмизации и программирования на примерах реальной межотраслевой деятельности;
- развитие умений интерпретировать сообщения от системы и генерировать воздействие;

- приобретение опыта организации учебного сотрудничества и совместной деятельности со сверстником; коммуникации в проектной деятельности.

Оценка эффективности игровой технологии на основе современных цифровых ресурсов подтверждалась экспериментом, в котором участвовали 109 школьников из 7–9-х классов города Кирова. Для подтверждения гипотезы, что предлагаемая технология позволит спроектировать активное познавательное образовательное пространство на базе цифровых средств и игровых платформ и сформировать востребованные компетенции, в одной группе учащихся два раза выполнялось контрольное мероприятие.

Результаты исследования

Согласно А. В. Хуторскому [39; 40], И. Н. Емельяновой [25] структура квеста предполагает: введение (составление сценария, распределение ролей); подготовка заданий (игры, конкурсы, ролевые этюды); составление алгоритма проведения (бонусы, штрафы); подведение итогов (грамоты, призы).

Далее представим выявленные особенности реализации технологии квеста при включении в обучение цифровых средств и игровых платформ.

Для проводимого исследования считаем важным, что для успешного и эффективного использования цифровых платформ в организации образовательного квеста необходимо продумать:

- дидактическую составляющую: цели и задачи, содержательный контент, количество участников, мотивация и т. п.;

⁷ Bernie Dodge. QuestGarden. URL: <http://www.questgarden.com/> (дата обращения: 21.03.2019).

⁸ March T. Web-Quests for Learning. – 1998. URL: <http://www.ozline.com/webquests/intro.html> (дата обращения: 22.03.2019).

- программно-техническое сопровождение: выбор цифровой платформы (Android, IOS), техническое средство (телефон, планшет, ноутбук), программного средства – системы программирования или готового программного решения (Blippar, Geocaching, путеводитель iSpbGuide, Machinarium и др.), языки интерфейса;
- психологическую составляющую (эргономику, индивидуально-возрастные особенности участников, эмоции, потребности и интересы);
- методическую поддержку – организационный этап, методические рекомендации для учителей, правила для участников, принципы оценки и призы;
- игровое образовательное пространство: сюжет; игровое пространство с правилами, персонажами, уровнями и т. п.

Подробно дидактическая составляющая проектирования игрового образовательного пространства представлена в работе Е. V. Soboleva, E. G. Galimova, Z. A. Maydangalieva, K. K. Batchayeva [18].

Особую роль в поддержке квеста как игровой технологии обучения в условиях цифровой школы, как обоснованно полагают М. А. Kholodnaya, E. G. Gelfman [13], имеет эмоционально-побудительный компонент. Потребности участников, профессиональные стремления, индивидуально-стилевые особенности работы с информацией должны учитываться при планировании квеста (J. M. Harley, E. G. Poitras, A. Jarrell et. al [10]). Предоставляемая информация, её отображение в цифровом ресурсе, соответствие интересам и возрастным особенностям вызывает соответствующую реакцию. Именно эмоции, относимые к особому классу психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребно-

стями и мотивами, являются рычагами для регулирования поведения в теории геймификации обучения.

Программно-техническое сопровождение, как показано Р. М. Мокрецовым, М. М. Заславским [18], V. Hill, K. B. Knutzen [11], M. Chang et al. [4], E. Ghazali, D. S. Mutum, M.-Y. Woon [8]) может быть обеспечено Apprery.io, Mobile Roadie, Android Studio, Good Barber, Eclipse и др.

Анализ литературы по проблематике исследования позволил выделить объективные возможности, которые предоставляют цифровые технологии для поддержки образовательных квестов, способствуют геймификации обучения и получению надпрофессиональных компетенций, соответствующих приоритетным направлениям современной школы (Е. V. Soboleva, E. G. Galimova, Z. A. Maydangalieva, K. K. Batchayeva [18], E. Ghazali, D. S. Mutum, M.-Y. Woon [8]):

- формирование навыков нестандартного, творческого мышления (за счёт интерфейса и разнообразия функционала);
- приобретение навыков прогнозирования будущего и принимать решения в условиях «неопределённости» (различные стратегии игры, сценарии, сюжеты);
- развитие системного мышления (программирование действий, возможность переносить опыт из одного игрового мира в другой);
- умения работать в команде (форумы, чаты, коллективное обсуждение);
- умение обрабатывать сообщения от системы, интерпретировать их и принимать ответственное решение (при взаимодействии с программным средством, операционной системой);



- навыки межатраслевой коммуникации (посредством развития содержания квеста, через наполнение игрового пространства);
- приобретение опыта коммуникации на различных языках (язык интерфейса, взаимодействие в чате или форуме).

Обобщая выделенный спектр дидактических возможностей, заключаем, что все они соотносятся с надпрофессиональными компетенциями специалистов будущего.

В представленном проекте были учтены выявленные особенности применения мобильных приложений с возможностью поддержки технологии квеста в целях обеспечения вариативного и личностно-ориентированного развития школьника. Дидактическая и методическая составляющие реализуются через игровую интерактивную деятельность по решению серии учебно-познавательных задач.

Проверка эффективности проводилась по пяти основным направлениям в соответствии с востребованными Soft Skills: экологическое мышление, применение современных цифровых технологий (средств, приложений, конструкторов); алгоритмизация и программирование; проектная деятельность; принципы взаимодействия и межатраслевой коммуникации.

Для оценки входных условий использовались задания из разработок Л. Л. Босовой⁹. Такой выбор был обоснован тем фактом, что представленные в материалах задания основаны на многолетнем опыте преподавания, имеют авторитет в научном сообществе и соответствуют требованиям федерального образовательного стандарта.

После того, как была применена игровая технология, проводилось итоговое контрольное мероприятие. Задания в рамках этой работы были ориентированы на оценку ожидаемых результатов применения технологии квеста на базе цифровых технологий. Формулировка вопросов и задач осуществлялась в терминах, также соответствующим востребованным надпрофессиональным компетенциям профессий будущего.

1. Построить из подручных материалов макет идеальной комнаты. Обсудить в группе достоинства полученных моделей. Проанализировать удобство разработанных проектов для ребенка с ограниченными возможностями. Построить новые варианты идеальной комнаты. Расширить рамки задания до квартиры, дома, улицы, города.

2. Решение проблемных ситуаций. Например, ребенок потерялся в супермаркете. Необходимо придумать вариант разрешения ситуации, сконструировать необходимых персонажей и смоделировать построенную ситуацию.

3. Реализовать игровое пространство мобильного приложения, которое будет случайным образом генерировать карточки со словами для запоминания (на одних из них слова написаны, на других картинки, третьи слова воспроизводятся звуком). Ученику предлагается в течение 30–40 секунд запомнить как можно больше слов. Спустя минуту пользователю необходимо вспомнить как можно больше слов.

Полученные результаты (рис. 1) свидетельствуют об относительно низком начальном уровне по каждому из измеряемых направлений в соответствии с востребованными Soft Skills. Почти все учащиеся знают

⁹ Информатика. 7–9 классы. Планируемые результаты. Система заданий: учебное пособие для общеобразовательных организаций / сост. Л. Л. Босова. –

2-е изд. – М.: Просвещение, 2017. – 144 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26849515>

требования бережливого производства, законы биологии, энергетики и проблемы экологии, но не задумываются об их применении на практике. Большие проблемы вызвали задания, требующие применения фундаментальных теоретических знаний и алгоритмических конструкций. О принципах эргономики, требованиях к интерфейсу разрабатываемого приложения цифровыми средствами учащиеся имели представление, однако трудности вызвало именно их осознанная реализация в

проектной работе. Принципы взаимодействия и межотраслевой коммуникации вообще применялись на интуитивном уровне и без ориентации на игровое пространство.

Например, результаты контрольных мероприятий свидетельствуют о том, что высокий уровень развития экологического мышления отмечен при входном тестировании у 25,7 % школьников, в итоговом – у 32,1 % учащихся, средний – 49,5 % и 53,2 %, низкий – 24,8 % и 14,7 %, соответственно.

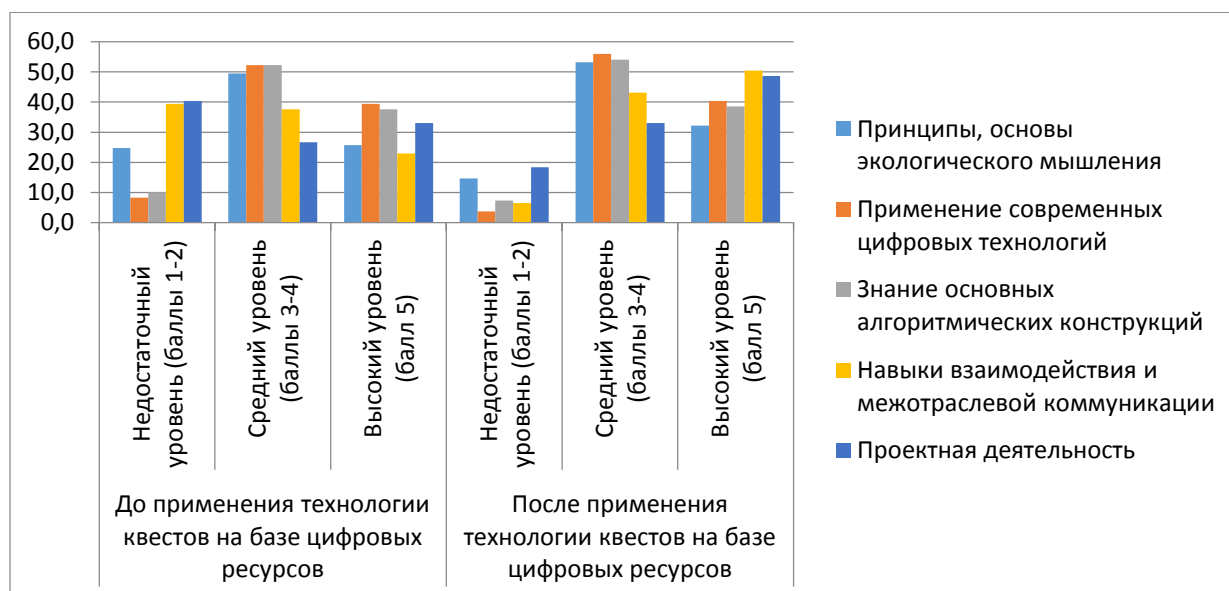


Рис. 1. Изменения по анализируемым показателям до применения игровой технологии и после

Fig. 1. Changes in the analyzed indicators before the use of game technology and after

Анализ сформированности навыков работы с современными цифровыми технологиями выявил, что высокий уровень наблюдался у 39,4 % учащихся, на выходе – у 40,4 %, средний – 52,3 % и 56,0 %, низкий – 8,3 % и 3,7 %, соответственно.

Школьники, обладающие требуемыми навыками программирования на высоком уровне до применения технологии, составляли 37,6 %, после – 38,5 %, на среднем – 52,3 % и 54,1 %, на низком – 10,1 % и 7,3 %, соответственно.

Высокий уровень осознанного понимания принципов взаимодействия и межотраслевой коммуникации составил 22,9 %, на выходе – 50,5 %, средний – 37,6 % и 43,1 %, низкий – 39,4 % и 6,4 %, соответственно.

И, наконец, уровень навыков проектной деятельности в условиях неопределённости оказался высоким до применения технологии у 33 % учащихся, после – у 48,6 % школьников, достаточным – 26,6 % и 33,0 %, низким – 40,4 % и 18,3 %, соответственно.

Далее были вычислены средние баллы по каждому направлению. Расчеты показали,

что обобщенный средний балл контрольного мероприятия, полученный по результатам эксперимента до и после применения технологии, выше на выходе из модели обучения на 1,1 (с 2,9 баллов показатель вырос до 4,0). При этом сложность формулировок итоговых контрольных заданий была значительно выше, нежели первоначальных задач.

Таким образом, обобщённый уровень знаний и умений респондентов, задействованных в этом эксперименте, в отношении востребованных надпрофессиональных компетенций и требований цифровой школы по предложенной модели изучения повысился на 27,5 % от начального уровня. Из этого можно сделать следующие выводы:

- 1) школьники всех возрастов активно, осознанно участвовали в учебно-познавательном процессе;
- 2) содержание заданий соответствовало их потребностям и возрастным особенностям;
- 3) используемые цифровые технологии и ресурсы не только создавали «игровой флёр», но и поддерживали качественное усвоение фундаментальных теоретических понятий.

Обобщая результаты практико-преобразовательской деятельности учащихся и опыт преподавания [24], обоснованно заключаем, что включение в учебно-познавательную деятельность мобильных технологий, ресурсов геймификации создаёт условия для эффективного решения образовательных и профессиональных задач цифровой среды. Проектирование игрового пространства при реализации квеста на основе цифровых технологий должно учитывать: возможность выбора технологии и ресурса для реализации сюжета; индивидуальные и возрастные особенности участников игры, их потребности, жизненный опыт; ориентиры современной школы и востребованных профессий будущего.

В то же время существует ряд объективных затруднений, с которыми могут столкнуться учителя при желании включить в обучение технологию квеста, использующего цифровые технологии: недостаточный уровень технической подготовки; предпочтение традиционного способа организации квеста; негативное отношение педагога к мобильным приложениям, как к «отвлекающему фактору»; проблема выделения времени на подготовку и организацию квестов и т. п.

Однако несмотря на отмеченные большие объемы работ и объективные трудности реализации, представленный подход обеспечивает педагогическую поддержку исследовательской деятельности учащихся для подготовки будущих специалистов нового склада, способных к совершению прорыва в современной науке и технике.

Заключение

В исследовании выявлены особенности проектирования цифрового образовательного пространства на основе применения игровой технологии.

1. Выявлено, что игровая технология квеста не только мотивирует на учебную и профессиональную деятельность, но и при поддержке современными интерактивными программными средствами способствует формированию цифровой грамотности. Это обусловлено такими качественно новыми возможностями технологии, как развитие навыков нестандартного, творческого мышления ресурсами интерфейса и разнообразием функционала; приобретение навыков принимать решения в условиях «неопределённости» в ходе проработки стратегий игры, сценариев, сюжетов; получение практики коллективной проектной деятельности; приобретение опыта междотраслевой коммуникации и др.



2. Проектирование игрового пространства, способствующего активизации познания, поддержке качественного обучения в рамках цифровой школы зависит от индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, приоритетов системы образования, выбранных ресурсов геймификации.

Выбор цифровых средств для реализации игровой технологии зависит от возраста учащихся, имеющегося программного обеспечения, возможностей педагога (Scratch, C++, Python, Java и др.).

Наполнение игрового мира, сюжет квеста определяется в зависимости от интересов и мотивов участников, профессиональных стремлений и приоритетов.

Индивидуализация обучения поддерживается интерактивными возможностями цифровых ресурсов, системой заданий в квесте, педагогическим руководством проектной деятельности учащихся, межличностным взаимодействием.

Кроме того, сформированная познавательная образовательная среда учитывает такие вызовы современной школы, как снижение доли репродуктивной деятельности, активизация исследования, эксперимента и творчества; изменение роли педагога и ориентация на персонализацию развития личности ученика; внедрение передовых форм обучения на базе цифровых технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Abu Warda M. H.** The Impact of Collaborative Learning on Web Quest Strategy Used in Learning Educational Psychology // *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*. – 2018. – Vol. 13, Issue 4. – P. 77–90. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.2018100105>
2. **Ahmed S., Parsons D.** Abductive science inquiry using mobile devices in the classroom // *Computers and Education*. – 2013. – Vol. 63. – P. 62–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.017>
3. **Bosova L. L., Tarasova N. V., Sarafanova E. V.** Electronic Textbooks Testing and Perspective Models Development // *European Journal of Contemporary Education*. – 2012. – № 2 (2). – P. 104–111. <https://elibrary.ru/item.asp?id=18793293>
4. **Chang K.-E., Wu L.-J., Lai S.-C., Sung Y.-T.** Using mobile devices to enhance the interactive learning for spatial geometry // *Interactive Learning Environments*. – 2016. – Vol. 24, Issue 4. – P. 916–934. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.948458>
5. **Chen F., Gorbunova N. V., Masalimova A. R., Bírová J.** Formation of ICT-competence of future university school teachers // *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2017. – Vol. 13, № 8. – P. 4765–4777. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00963a>
6. **Chou T.-L., Wu J.-J., Tsai C.-C.** Research Trends and Features of Critical Thinking Studies in E-Learning Environments // *Journal of Educational Computing Research*. – 2019. – Vol. 57, Issue 4. – P. 1038–1077. DOI: <https://doi.org/10.1177/0735633118774350>
7. **Fahrutdinov R. R., Khakimzyanova D. F., Melnikova O. K., Shamsutdinova E. K.** Game-Based approaches for specializing in information technology // *European Research Studies Journal*. – 2017. – Vol. 20, № 5. – P. 63–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35544163>
8. **Ghazali E., Mutum D. S., Woon M.-Y.** Exploring player behavior and motivations to continue playing Pokémon GO // *Information Technology and People*. – 2019. – Vol. 32, № 3. – P. 646–667. DOI: <https://doi.org/10.1108/ITP-07-2017-0216>



9. **Gruzdev M. V., Kuznetsova I. V., Tarkhanova I. Yu., Kazakova E. I.** University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion // *European Journal of Contemporary Education*. – 2018. – Vol. 7, Issue 4. – P. 690–698. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.690>
10. **Harley J. M., Poitras E. G., Jarrell A., Duffy M. C., Lajoie S. P.** Comparing virtual and location-based augmented reality mobile learning: emotions and learning outcomes // *Educational Technology Research and Development*. – 2016. – Vol. 64, Issue 3. – P. 359–388. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9420-7>
11. **Hill V., Knutzen K. B.** Virtual world global collaboration: an educational quest // *Information and Learning Science*. – 2017. – Vol. 118, № 9/10. – P. 547–565. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2017-0010>
12. **Karlsen F.** Entrapment and near miss: A comparative analysis of psycho-structural elements in gambling games and massively multiplayer online role-playing games // *International Journal of Mental Health and Addiction*. – 2011. – Vol. 9, Issue 2. – P. 193–207. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11469-010-9275-4>
13. **Kholodnaya M. A., Gelfman E. G.** Development-focused educational texts as a basis for learners' intellectual development in studying mathematics (DET technology) // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2016. – Vol. 9, № 3. – P. 24–37. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2016.0302> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35050248>
14. **Khudyakova T. L., Pozharskaya E. L., Pronina E. V., Dedov N. P., Zhelezniakova M. E., Mikhalkina S. A., & Karpova E. E.** The phenomenon of a game and its psychological and pedagogical resources // *Modern Journal of Language Teaching Methods*. – 2018. – Vol. 8, № 7. – P. 45–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35276054>
15. **Mota J., Morais C., Moreira L., Paiva J. C.** mSciences: an Affinity Space for Science Teachers // *European Journal of Contemporary Education*. – 2017. – Vol. 6 (3). – P. 401–413. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.3.401>
16. **Petko D., Schmid R., Müller L., Hielscher M.** Metapholio: A Mobile App for Supporting Collaborative Note Taking and Reflection in Teacher Education // *Technology, Knowledge and Learning*. – 2019. – P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09398-6>
17. **Seow P.-S., Wong S.-P.** Using a mobile gaming app to enhance accounting education // *Journal of Education for Business*. – 2016. – Vol. 91, Issue 8. – P. 434–439. DOI: <https://doi.org/10.1080/08832323.2016.1256264>
18. **Soboleva E. V., Galimova E. G., Maydangalieva Z. A., Batchayeva K. K.** Didactic value of gamification tools for teaching modeling as a method of learning and cognitive activity at school // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2018. – Vol. 14, № 6. – P. 2427–2444. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/89843>
19. **Тцып拉克ова Е.** Gamification - The Way Of Motivation Or Way Of Control Over The Labor Process? // *Экономическая социология*. – 2016. – Т. 17, № 3. – С. 82–109. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26255619>
20. **Záhorec J., Hašková A., Munk M.** Teachers' Professional Digital Literacy Skills and Their Upgrade // *European Journal of Contemporary Education*. – 2019. – Vol. 8 (2). – P. 378–393. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.2.378>
21. **Александров Д. А., Иванюшина В. А., Симановский Д. Л.** Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер // *Вопросы образования*. – 2017. – № 3. – С. 183–201. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-183-201> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30053454>



22. **Виниченко М. В., Ушаков Д. С., Демченко Т. С.** Контроль развития кадрового потенциала российских организаций: образование и трудоустройство молодых специалистов // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2017. – Т. 6, № 5. – С. 16–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30548722>
23. **Воронова Е. Н.** Образовательные технологии с применением ИКТ и интернета в обучении иностранному языку в вузе // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 3 (33). – С. 347–350 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35204146>
24. **Джанелли М.** Электронное обучение в теории, практике и исследованиях (пер. с англ.) // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 81–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36566167>
25. **Емельянова И. Н.** Веб-квест в образовательном процессе: особенности и проблемы использования // Сибирский учитель. – 2016. – № 3 (106). – С. 16–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27156131>
26. **Заседатель В. С., Сербин В. А.** Мобильное обучение в концепции современного образования // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 4 (56). – С. 77–87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22704234>
27. **Кичерова М. Н., Ефимова Г. З.** Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 5. – С. 28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30096160>
28. **Королева Д. О.** Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 205–224. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-205-224> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25774652>
29. **Крекова М. М., Киселева Е. М., Красильников А. В.** Влияние формирования цифровой экономики на развитие человеческих ресурсов // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право. – 2017. – № 12. – С. 41–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32279235>
30. **Мокрецов Р. М., Заславский М. М.** Архитектура платформы для создания мобильных приложений с outdoor-квестами // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2018. – Т. 18, № 3. – С. 511–520. DOI: <https://doi.org/10.17586/2226-1494-2018-18-3-511-520> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35059983>
31. **Ниссен В., Лёзина Т., Салтан А.** Роль менеджмента информационных технологий в цифровой трансформации российских компаний // Форсайт. – 2018. – Т. 12, № 3. – С. 53–61. DOI: <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2018.3.53.61> URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=36063555>
32. **Осяк С. А., Султанбекова С. С., Захарова Т. В., Яковлева Е. Н., Лобанова О. Б., Плеханова Е. М.** Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 157. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23662383>
33. **Попова М. Н., Попов И. П.** Использование квест-технологий при проведении внеурочной деятельности по физике // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 3 (33). – С. 157–163. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35204111>
34. **Пономарев А., Дежина И.** Подходы к формированию приоритетов технологического развития России // Форсайт. – 2016. – Т. 10, № 1. – С. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.17323/1995-459X.2016.1.7.15> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25871890>
35. **Рощина Я. М., Рощин С. Ю., Рудаков В. Н.** Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС) опыт российского образования // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 174–199.



- DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-174-199> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34913957>
36. **Саритас О.** Технологии совершенствования человека: перспективы и вызовы // Форсайт. – 2013. – Vol. 7, № 1. – С. 6–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18929939>
37. **Титова С. В.** Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21, № 7-8 (159-160). – С. 7–14. DOI: [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-7/8\(159/160\)-7-14](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-7-14) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26525573>
38. **Усольцев А. П., Антипова Е. П.** Инновационная деятельность учителей-миф или реальность? // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 5. – С. 9–41. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-9-42> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37729290>
39. **Хуторской А. В.** Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30770728>
40. **Хуторской А. В.** Педагогическая инноватика – рычаг образования // Сибирский учитель. – 2011. – № 2 (75). – С. 5–8. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16996883>
41. **Шульгина Т. А., Кетова Н. А., Холодова К. А., Северинов Д. А.** О мотивации студентов к участию в организации мероприятий профессиональной направленности // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 1. – С. 96–115. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-96-115> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32361917>



DOI: [10.15293/2658-6762.1904.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.07)

Elena Vitalievna Soboleva,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Department of Digital Technologies in Education,

Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3977-1246>

E-mail: sobolevaelv@yandex.ru

Characteristic features of designing digital learning environments based on gaming technology

Abstract

Introduction. The author investigates the problem of creating active learning environment on the basis of digital media and gaming platforms. The purpose of the study is to identify the characteristic features of designing digital learning environments through the use of gaming technology.

Materials and Methods. The methodology is based on the analysis and synthesis of research studies on general didactics, gamification of education, and digital technologies in education, recognized in the scientific community. Theoretical and practical methods of psychological and educational research were used. The educational experiment focused on assessing the formation of basic digital literacy competencies.

Results. The study reveals that the "quest" game technology facilitates learning and professional activities, as well as contributes to creating active learning environment. The author argues that the peculiarities of designing particular learning environments based on gaming platforms are determined by individual and age-specific characteristics of students, their interests and professional orientations, the priorities of the digital school, and the selected gamification resources.

Conclusions. The author summarizes the following characteristic features of designing digital learning environments based on the use of gaming technologies: enhancing cognitive skills, personalizing the educational process, changing teacher's role and introducing advanced forms of education based on digital technologies.

Keywords

Mobile applications; Game-based activities; Digital technologies; Educational environment; Cross-professional competences.

Acknowledgments

The study was financial support of the Russian Science Foundation, project 18-78-10053 "Scientific substantiation of the algorithm for applying the technology of the opportunity map in robotics course for training of specialists in professions of the future"

REFERENCES

1. Abu Warda M. H. The impact of collaborative learning on web quest strategy used in learning educational psychology. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 2018, vol. 13, issue 4, pp. 77–90. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.2018100105>
2. Ahmed S., Parsons D. Abductive science inquiry using mobile devices in the classroom. *Computers and Education*, 2013, vol. 63, pp. 62–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.017>



3. Bosova L. L., Tarasova N. V., Sarafanova E. V. Electronic textbooks testing and perspective models development. *European Journal of Contemporary Education*, 2012, vol. 1 (2), pp. 104–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18793293>
4. Chang K.-E., Wu L.-J., Lai S.-C., Sung Y.-T. Using mobile devices to enhance the interactive learning for spatial geometry. *Interactive Learning Environments*, 2016, vol. 24, issue 4, pp. 916–934. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.948458>
5. Chen F., Gorbunova N. V., Masalimova A. R., Bírová J. Formation of ICT-competence of future university school teachers. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2017, vol. 13, no. 8, pp. 4765–4777. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00963a>
6. Chou T.-L., Wu J.-J., Tsai C.-C. Research trends and features of critical thinking studies in e-learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 2019, vol. 57, issue 4, pp. 1038–1077. DOI: <https://doi.org/10.1177/0735633118774350>
7. Fahrutdinov R. R., Khakimzyanova D. F., Melnikova O. K., Shamsutdinova E. K. Game-Based approaches for specializing in information technology. *European Research Studies Journal*, 2017, vol. 20, no. S, pp. 63–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35544163>
8. Ghazali E., Mutum D. S., Woon M.-Y. Exploring player behavior and motivations to continue playing Pokémon GO. *Information Technology and People*, 2019, vol. 32, no. 3, pp. 646–667. DOI: <https://doi.org/10.1108/ITP-07-2017-0216>
9. Gruzdev M. V., Kuznetsova I. V., Tarkhanova I. Yu., Kazakova E. I. University graduates' soft skills: The employers' opinion. *European Journal of Contemporary Education*, 2018, vol. 7, issue 4, pp. 690–698. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.690>
10. Harley J. M., Poitras E. G., Jarrell A., Duffy M. C., Lajoie S. P. Comparing virtual and location-based augmented reality mobile learning: Emotions and learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 2016, vol. 64, issue 3, pp. 359–388. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9420-7>
11. Hill V., Knutzen K. B. Virtual world global collaboration: An educational quest. *Information and Learning Science*, 2017, vol. 118, no. 9/10, pp. 547–565. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2017-0010>
12. Karlsen F. Entrapment and near miss: A comparative analysis of psycho-structural elements in gambling games and massively multiplayer online role-playing games. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2011, vol. 9, issue 2, pp. 193–207. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11469-010-9275-4>
13. Kholodnaya M. A., Gelfman E. G. Development-focused educational texts as a basis for learners' intellectual development in studying mathematics (DET technology). *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016, vol. 9, no. 3, pp. 24–37. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2016.0302> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35050248>
14. Khudyakova T. L., Pozharskaya E. L., Pronina E. V., Dedov N. P., Zhelezniakova M. E., Mikhalkina S. A., & Karpova E. E. The phenomenon of a game and its psychological and pedagogical resources. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2018, vol. 8, no. 7, pp. 45–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35276054>
15. Mota J., Morais C., Moreira L., Paiva J. C. mSciences: An affinity space for science teachers. *European Journal of Contemporary Education*, 2017, vol. 6 (3), pp. 401–413. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.3.401>
16. Petko D., Schmid R., Müller L., Hielscher M. Metapholio: A mobile app for supporting collaborative note taking and reflection in teacher education. *Technology, Knowledge and Learning*. 2019, pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09398-6>



17. Seow P.-S., Wong S.-P. Using a mobile gaming app to enhance accounting education. *Journal of Education for Business*, 2016, vol. 91, issue 8, pp. 434–439. DOI: <https://doi.org/10.1080/08832323.2016.1256264>
18. Soboleva E. V., Galimova E. G., Maydangalieva Z. A., Batchayeva K. K. Didactic value of gamification tools for teaching modeling as a method of learning and cognitive activity at school. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2018, vol. 14, no. 6, pp. 2427–2444. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/89843>
19. Tcyplakova E. Gamification - The way of motivation or way of control over the labor process? *Journal of Economic Sociology*, 2016, vol. 17, no. 3, pp. 82–109. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26255619>
20. Záhorec J., Hašková A., Munk M. Teachers' professional digital literacy skills and their upgrade. *European Journal of Contemporary Education*, 2019, vol. 8 (2), pp. 378–393. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.2.378>
21. Alexandrov D., Ivaniushina V., Simanovsky D. Online educational resources for schoolchildren and the digital divide. *Educational Studies Moscow*, 2017, no. 3, pp. 183–201. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-183-201> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30053454>
22. Vinichenko M., Ushakov D., Demchenko T. Monitoring of the development of the human potential of russian organizations: Education and employment of young specialists. *Human Resources and Intellectual Resources Management in Russia*, 2017, vol. 6, no. 5, pp. 16–20. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30548722>
23. Voronova E. N. Educational technologies using ict and internet in foreign language teaching at a higher educational institution. *Perspectives of Science and Education*, 2018, no. 3, pp. 347–350 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35204146>
24. Janelli M. Elearning in theory, practice, and research. *Educational Studies Moscow*, 2018, no. 4, pp. 81–98. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36566167>
25. Yemelyanova I. N. Web-quests in educational process: Peculiarities and problems of using. *Siberian Teacher*, 2016, no. 3, pp. 16–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27156131>
26. Zasedatel V. S., Serbin V. A. M-Learning in modern education. *Open and Distance Education*, 2014, no. 4, pp. 77–87. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22704234>
27. Kicherova M N, Efimova G Z. Educational quests as a creative educational technology for students of the new generation. *World of Science*, 2016, vol. 4, no. 5, pp. 28. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30096160>
28. Koroleva D. Always online: Using mobile technology and social media at home and at school by modern teenagers. *Educational Studies Moscow*, 2016, no. 1, pp. 205–224. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-205-224> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25774652>
29. Krekova M. M., Kiseleva E. M., Krasilnikov A. V. The impact of the digital economy the development of human resources. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice*, 2017, no. 12, pp. 41–43. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32279235>
30. Mokretsov R. M., Zaslavskiy M. M. Platform architecture for development of mobile applications with outdoor-quests. *Scientific and Technical Journal of Information Technologies, Mechanics and Optics*, 2018, vol. 18, no. 3, pp. 511–520. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17586/2226-1494-2018-18-3-511-520> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35059983>
31. Nissen V., Lezina T., Saltan A. The role of IT-management in the digital transformation of Russian companies. *Foresight and STI Governance*, 2018, vol. 12, no. 3, pp. 53–61. DOI: <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2018.3.53.61>



32. Osyak S. A., Sultanbekova S. S., Zakharova T. V., Yakovleva E. N., Lobanova O. B., Plekhanova E. M. Educational quest – Modern interactive technologies. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 1-2, pp. 157. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23662383>
33. Popova M. N., Popov I. P. The use of quest-technologies in the conduct of extracurricular activities in physics. *Perspectives of Science and Education*, 2018, no. 3, pp. 157–163. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35204111>
34. Ponomarev A., Dezhina I. Approaches to the formulation of Russia's technological priorities. *Foresight and STI Governance*, 2016, vol. 10, no. 1, pp. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.17323/1995-459X.2016.1.7.15>
35. Roshchina Y., Roshchin S., Rudakov V. The demand for massive open online courses (MOOC): Evidence from Russian education. *Educational Studies Moscow*, 2018, no. 1, pp. 174–199. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-174-199> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34913957>
36. Saritas O. Human improvement technologies: Prospects and challenges. *Foresight*, 2013, vol. 7, no. 1, pp. 6–13. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18929939>
37. Titova S. V. Didactic problems of mobile apps integration in educational process. *Tambov University Review. Series Humanities*, 2016, vol. 21, no. 7-8, pp. 7–14. (In Russian) DOI: [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-7/8\(159/160\)-7-14](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-7-14) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26525573>
38. Usol'tsev A. P., Antipova E. P. Innovative activity of teachers – myth or reality?. *Education and Science Journal*, 2019, vol. 21, no. 5, pp. 9–41. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-9-42> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37729290>
39. Khutorskoy A. V. Methodological foundations for applying the competence approach to designing education. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, 2017, no. 12, pp. 85–91. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30770728>
40. Khutorskoy A. V. Innovations in education: The key factor. *Siberian Teacher*, 2011, no. 2, pp. 5–8. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16996883>
41. Shulgina T. A., Ketova N. A., Kholodova K. A., Severinov D. A. Motivating students to participate in professionally oriented events management. *Education and Science Journal*, 2018, vol. 20, no. 1, pp. 96–115. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-96-115> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32361917>

Submitted: 09 June 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Н. П. Крылова, Л. В. Антропова, Е. Н. Левашов

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.08)

УДК 373.1

Влияние организационных, экономических и социально-педагогических условий на цифровизацию образовательной среды

Н. П. Крылова, Л. В. Антропова, Е. Н. Левашов (Череповец, Россия)

Проблема и цель. В статье анализируется проблема внедрения цифровых технологий в образовательную среду. Цель статьи – исследование влияния организационных, экономических, социально-педагогических условий на успешность внедрения цифровизации в образовательную среду школ.

Методология. Авторы используют общенаучные методы анализа, метод систематизации, анкетирования, анализ статистических данных Росстата и Вологдастата, анализ факторов внешней среды, SWOT-анализ, методы опроса. Определяются условия реализации процесса цифровизации на примере школ Московской и Вологодской областей.

Результаты. В статье исследован вопрос внедрения цифровых технологий в образовательное пространство школ Московской и Вологодской областей, установлены факторы, влияющие на внедрение цифрового оборудования в образовательной среде, проведён анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз цифровизации в рассматриваемых областях. Сформулированы условия, влияющие на цифровизацию школ. Сделаны выводы о том, что в сфере образования существует значительный потенциал внедрения цифрового оборудования. В темпах цифровизации школьного образования Вологодская область существенно отстает от Московской. Новизна рассматриваемого вопроса раскрывается в сравнении аналогичных процессов по внедрению цифровизации в двух областях: Московской и Вологодской, а также в уточнении основных условий, влияющих на темпы цифровизации школьного образования.

Заключение. Использование цифровизации помимо преимуществ, как установлено, в обеих областях имеет достаточное количество угроз для школьников.

Ключевые слова: цифровые технологии; образовательная среда; SWOT-анализ; цифровизация системы образования; цифровизации школьного образования; темпы цифровизации.

Крылова Наталья Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления, Череповецкий государственный университет.

E-mail: ntlkrylova@rambler.ru

Антропова Любовь Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики и управления, Череповецкий государственный университет.

E-mail: antropovalv@yandex.ru

Левашов Евгений Николаевич – старший преподаватель кафедры экономики и управления, Череповецкий государственный университет.

E-mail: levashov_evgenii@mail.ru



Постановка проблемы

Внедрение цифровых технологий в образовательную среду – ключевой ресурс цифровизации общественной жизни России. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», программа «Цифровая экономика РФ» от 28 июля 2017 г. относятся к ключевым инициативам, направленным на информатизацию и цифровизацию российской экономики. Этому способствует созданная в рамках исполнения поручений Президента РФ от 2 января 2016 г. № Пр-15ГС отраслевая программа «Российская электронная школа» [2, с. 335].

Правительством РФ 25 октября 2016 г. был утвержден важнейший проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда Российской Федерации». Формирование цифровой образовательной среды объявлено стратегической государственной задачей. Разработке этой проблемы посвящено исследование Д. М. Позднякова, А. Л. Поздняковой [7]. В качестве информационных технологий в школьном обучении они выделяют следующие: компьютерные обучающие программы, включающие электронные учебники, тренажеры, лабораторные практикумы, тестовые системы; обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, построенные с использованием персональных компьютеров; интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях; распределенные базы данных по отраслям знаний; средства телекоммуникации, включающие электронную почту, телеконференции, сети обмена данными; электронные библиотеки [7, с. 88].

Вопросы цифрового аспекта в образовании исследуются как зарубежными, так и отечественными исследователями. В работах А. Hansen [17] и L. Ilomaki, M. Lakala [18] отмечается важность использования цифровых технологий в школе, актуальность формирования цифровых навыков и компетенций детей в школе, контроль дистанционного обучения со стороны родителей, использование разных средств цифрового обучения и оборудования. J. Bird, S. Edwards [11] исследуют вопросы цифрового образовательного пространства, А. List раскрывает понятие «цифровая грамотность» [21], на компоненты цифровой грамотности обращает внимание в своей работе M. Leaning [19].

Т. Dufva, М. Dufva [16] рассматривают вопросы влияния глобальных тенденций цифрового общества на профессиональные навыки населения, дают образовательные прогнозы, исследуют влияние информационных технологий на компетенции специалистов, на образование в целом. За рубежом в настоящее время активно исследуются мировые образовательные сценарии в условиях «цифрового общества – 2030», освещаются аспекты информатизации образовательной сферы, изучаются аспекты цифровых образовательных технологий, влияние цифрового обучения на успеваемость, преимущества цифрового образования и степень удовлетворенности обучаемых¹, цифровые компетенции и технологии в вузе [12], массовое онлайн обучение [13].

По мнению Е. И. Черновой, Р. И. Эшлиоглу современная цифровая инфраструктура школы должна включать: электронную образовательную среду, включающую электронные дневники учащихся, расписания занятий, циф-

¹ Damsa C. Learning with digital technologies in higher education // Journal of educational science & psychology. – 2019. – Vol. IX (LXXI), № 1. – P. 05–09.

ровые образовательные ресурсы; организационно-методические средства, обеспечивающие доступ к педагогически значимой информации; системы электронного документооборота для педагогов; системы оценки качества образования; системы мониторинга результатов образовательного процесса; системы дистанционного взаимодействия учащихся, педагогов и образовательных учреждений².

Использование электронных образовательных ресурсов раскрывает существенные возможности учебного процесса. Цифровая образовательная среда дает принципиально новые возможности, позволяет перейти от обучения в классной комнате к обучению в любом месте и в любое время; проектировать индивидуальную образовательную траекторию, тем самым удовлетворять образовательные потребности обучающегося [2, с. 335].

А. П. Лунев и А. В. Кокшаров исследовали сдерживающие факторы внедрения цифровых технологий: нехватка специалистов, способных внедрить цифровые технологии в деятельность школы; потребность в инвестициях. Создание цифровой инфраструктуры, по мнению авторов, предполагает значительную величину инвестиций, особенно на начальном этапе; вопросы безопасности хранения и использования информации (особенно персональных данных); учителя в школе не всегда

готовы к использованию цифровых технологий в учебном процессе. В большинстве случаев им необходимо пройти курсы повышения квалификации; недостаточное ИТ-инфраструктуры школы: наличие соответствующих компьютеров с необходимым программным обеспечением³.

Н. И. Анурова вводит понятие «цифровая школа» и определяет ее как новый тип школ, она считает, что цифровая школа существенно отличается по техническому и информационному оснащению, подготовленности педагогов к работе в новых условиях, уровню управления образовательной средой⁴.

Г. В. Ахмеджанова и А. В. Юрьев внесли вклад в разработку проблем отраслевой программы «Российской электронной школы» [2, с. 335].

Д. А. Антонова, Е. В. Оспенникова, Е. В. Спирин рассматривают проблему цифровой трансформации системы среднего образования, показывают влияние внедрения средств информационно-коммуникационных технологий на модель образовательного процесса [1].

И. В. Вагурина анализирует проблемы образования, связанные с применением цифровых технологий, отмечает, что внедрению цифровых технологий в образовательный процесс препятствует: нежелание педагогов переходить от привычных методов преподавания к

² Севастьянова Е. А., Чернова Е. И., Эшлиоглу Р. И. Использование современных информационных технологий в школьном образовании // В сборнике: Состояние и перспективы развития ИТ-образования Сборник докладов и научных статей Всероссийской научно-практической конференции (посвящается 50-летию Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова). – Чебоксары, 2018. – С. 443-445. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32749255>

³ Лунев А. П., Кокшаров А. В. Большие данные и цифровые технологии в сфере образования: преимущества и проблемы внедрения // Актуальные вопросы

использования технологий анализа данных и искусственного интеллекта: сборник материалов I международной научно-технической конференции. – Астрахань, 2018. – С. 82–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36711776>

⁴ Анурова Н. И. Цифровые технологии в образовании // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции. – Колומна, 2018. – С. 29–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35444391>

новым формам; отсутствие технической оснащенности; отсутствие нормативно-правовой базы; неумение преподавателей работать в новых условиях⁵.

Е. Conte, A. C. Habowski, M. B. Rios [15] исследуют новые вызовы, которые ставит перед системой образования внедрение цифровых технологий. Т. Ш. Шихнабиева [9] рассматривает подходы к развитию направлений, технологий и моделей цифрового образования.

Проблему готовности учителя к внедрению цифровых технологий в учебном процессе школы исследовали R. Chiossi, C. Costa [14], R. N. Linhares, L. R. Andrade [20], S. Rodrigues [22], И. В. Вагурина, Н. Ф. Виноградова (учителей нужно специально учить использованию цифровых технологий в образовательном процессе школы) [3].

В. Н. Гончаров [4], Е. В. Крылова⁶ рассматривают проблему способности современной системы образования отвечать на новые вызовы социума, связанные с распространением информационных технологий (школа должна научить все население действовать в цифровом секторе).

Предметом исследования С. К. Калдыбаева и А. Д. Онгарбаевой стала проблема влияния электронных образовательных ресурсов на качество образования. Они проанализировали различные типы образовательных электронных ресурсов, определили их критерии качества [5].

Проблему дистанционного обучения исследовали Н. Бабиева, Т. Ключенко, Ю. Дрешер [10], K. Ruas, D. Lima [23], которыми предлагается активнее внедрять дистанционные технологии в образовательный процесс, определяются преимущества и недостатки дистанционного обучения. Исследователи О. А. Махова, С. М. Аракелян⁷ определили наиболее перспективные области применения Smart education («умного» образования) в школьном обучении.

О. Строева, Ю. Звягинцева, Е. Токмакова, Е. Петрухина, О. Полякова рассматривают аспект использования различных инструментов дистанционных технологий в образовании [24].

В. М. Монахов, С. А. Тихомирова, Т. Л. Трошина рассматривают историко-гносеологический аспект возникновения педагогических идей по вопросу технологизации школьного образования [6].

Ю. Д. Романова, А. А. Неделькин, В. Г. Герасимова, Л. П. Дьяконова, Н. А. Женова, П. Е. Коваль, И. Г. Лесничая, Т. Ш. Шихнабиева, С. С. Хачатурова, П. А. Музычкин проводят комплексный анализ развития цифрового образования в России и за рубежом с позиций технологического обеспечения, исследуются подходы, модели, платформы, стандарты и технологии, на которых базируется современное цифровое образование [8].

Актуальную проблему сочетания традиционных и цифровых технологий на учебных занятиях в школе исследовали Д. А. Лисаченко,

⁵ Вагурина И. В. Проблемы внедрения цифровых технологий в образование // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2019. – С. 340–342. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37195185>

⁶ Крылова Е. В. Использование информационных технологий в образовании для развития цифровой экономики // Инновации в информационных технологиях, машиностроении и автотранспорте: сборник материа-

лов международной научно-практической конференции. – Кемерово, 2017. – С. 143–145. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32316928>

⁷ Махова О. А., Аракелян С. М. Системы умного образования для цифрового российского общества: проблемы и перспективы, мифы и реальность // Конвергенция цифровых и материальных миров: экономика, технологии, образование: сборник научных статей международной научной конференции. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 258–269. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36553680>

А. В. Бармасов, М. Н. Букина, Е. Н. Станкова, С. О. Высоцкая, Е. П. Зароченцева⁸, и П. Седлачек, М. Ваклавкова⁹, предлагающие использовать информационные технологии как вспомогательный инструмент в организации образовательного процесса.

В настоящей статье анализируется проблема внедрения цифровых технологий в образовательную среду. Цель статьи – исследование влияния, организационных, экономических, социально-педагогических условий на успешность внедрения цифровизации в образовательную среду школ.

Методология исследования

В качестве исследовательской базы были взяты общеобразовательные школы Московской и Вологодской областей. В процессе исследования применялся комплекс методов: анализ статистических данных Росстата и Во-

логдастата, методы экспертных оценок, методы опроса, PEST-анализ, SWOT-анализ, основанных на информации интернет-ресурсов открытого доступа.

Цифровизация образования авторами данного исследования понимается как непрерывный и закономерный процесс, направленный на подготовку школьников к получению образования с помощью электронного обучения. Цифровизация образования позволяет школьнику определить свой темп и ритм получения знаний, что приводит к расширению дополнительных образовательных возможностей.

Результаты исследования

Используя метод PEST-анализа, установлены факторы, оказывающие влияние на внедрение цифрового оборудования в школы Московской области. Используя методы экспертной оценки, представлен уровень значимости каждого фактора. Результаты показаны в таблице 1.

Таблица 1

Условия, оказывающие влияние на внедрение цифрового оборудования в школы Московской области¹⁰

Table 1

The conditions impacting on implementation of the digital equipment in Moscow region's schools

Описание условий	Влияние условия	Экспертная оценка					Средняя оценка	Оценка с поправкой на вес
		1	2	3	4	5		
Политические условия								
Гос. поддержка частного сектора школьного и доп. образования	3	4	4	4	4	3	3,8	0,33

⁸ Lisachenko D. A., Barmasov A. V., Bukina M. N., Stankova E. N., Vysotskaya S. O., Zarochentseva E. P. Best practices combining traditional and digital technologies in education // Materials of 17th International Conference on Computational Science and its Applications. – 2017. – P. 483–494. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-62404-4_36

⁹ Sedlacek P., Vaclavkova M. Tool for supporting education process in information technology // 16th international conference on emerging e-learning technologies and applications. – 2018. – P. 483–488. URL: http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=24&SID=C3Ro2sF1NKePxwnvXDe&page=1&doc=1

¹⁰ Составлено авторами по результатам экспертной оценки.



Окончание таблицы 1

Изменение законодательства РФ в обр. сфере относительно цифровых технологий	3	5	4	1	3	5	3,6	0,31
Экономические условия								
Рост спроса на оказываемые услуги цифровой сферы	3	5	5	4	4	3	4,2	0,36
Рост доходов населения в Московской области	2	4	3	2	2	2	2,6	0,15
Увеличение кол-ва компаний, производящих цифр. школьное оборудование	3	2	3	2	3	4	2,8	0,24
Социально-педагогические условия								
Увеличение уровня рождаемости в Московской области	2	3	3	3	3	4	3,2	0,18
Увеличение уровня жизни в Московской области	2	5	3	3	3	3	3,4	0,20
Популярность у абитуриентов специальностей по цифровым технологиям	2	4	4	2	3	5	3,6	0,21
Положительное отношение родителей и учеников к цифровизации в Московской области (Московская электронная школа, МЭШ)	3	4	4	1	4	2	3,0	0,26
Организационные условия								
Тотальная цифровизация общества Московской области	3	5	5	5	4	3	4,4	0,38
Общий итог	26						34,6	

Как видим, наибольший приоритет имеют условия: государственная поддержка частного сектора школьного и дополнительного образования, изменение законодательства РФ в образовательной сфере цифровых технологий, рост спроса на оказываемые услуги цифровой сферы, увеличение количества компаний, занимающихся производством

цифрового оборудования для школ, положительное отношение родителей и учеников к нововведениям в цифровизации в Московской области (МЭШ), тотальная цифровизация общества Московской области. Для определения глубины исследования представим сводную таблицу PEST-анализа, составленную авторами настоящей статьи (табл. 2).



Таблица 2

Сводная таблица PEST-анализа

Table 2

Summary table of PEST analysis

Политические условия		Экономические условия	
Фактор	Вес	Фактор	Вес
Гос. поддержка частного сектора школьного и доп. образования	0,33	Рост спроса на оказываемые услуги	0,36
Изменение законодательства РФ в образовательной сфере относительно цифрового оборудования	0,31	Увеличение количества компаний, занимающихся производством цифрового оборудования для школ	0,24
		Рост доходов населения Московской области	0,15
Социально-педагогические условия		Организационные условия	
Фактор	Вес	Фактор	Вес
Положительное отношение родителей и учеников к цифровизации в Московской обл.	0,26	Тотальная цифровизация общества Московской области	0,38
Популярность у абитуриентов специальностей по цифровым технол.	0,21		
Увеличение уровня жизни (благополучия) в Московской области	0,20		
Увеличение уровня рождаемости в Московской области	0,18		

Анализируя данные таблицы, приходим к выводу, что наибольший вес имеют организационные условия: тотальная цифровизация общества Московской области (0,38); на втором месте находятся экономические условия – рост спроса на оказываемые услуги (0,36); на

третьем месте – государственная поддержка частного сектора школьного и дополнительного образования. Раскроем причинно-следственные связи активизации действия каждого из рассматриваемых условий в составленной авторами таблице (табл. 3).

Таблица 3

Причинно-следственные связи активизации условий PEST-анализа цифровизации в школах Московской области

Table 3

Cause effect relationships of conditions activation of PEST analysis of digitalization in schools of Moscow region

Организационные условия	Изменение в отрасли	Изменение в компании	Действия
Государственная поддержка частного сектора школьного и дополнительного образования	Развитие и расширение рынка частного школьного и доп. образования, поставщики цифр.оборудования имеют возможность заключить договоры с большим количеством учреждений	С одной стороны, повышение прибыли за счет появления новых потребителей цифрового оборудования, с другой стороны, конкуренция между производителями может привести, наоборот, к снижению прибыли	Привлечение потребителей за счет улучшения качества оборудования, рекламы, различных скидок



Продолжение таблицы 3

Изменение законодательства РФ в образовательной сфере относительно цифровых технологий	Учреждения вынуждены соответствовать стандартам законодательства. Нововведения могут привести к сокращению их количества, сократится спрос на предоставляемые услуги	Снижение спроса приведет к падению прибыли, превышению расходов над доходами	Минимизировать затраты можно путем повышения платы за обучение
Экономические условия			
Рост спроса на оказываемые услуги	Увеличивается потребность в цифровом оборудовании, что приведет к увеличению цен на него, компании увеличат свою прибыль	Компания имеет возможность увеличить свою прибыль, вложить средства в свое производство или закрыть возможные задолженности	Часть средств от прибыли можно потратить на усовершенствование технологии производства, повышение квалификации сотрудников, работу с поставщиками
Увеличение количества компаний, занимающихся производством цифрового оборудования для школ	Повышение уровня конкуренции между производителями, некоторые предприятия могут потерять прибыль или стать банкротами	Бездействие в данной ситуации приведет к потере прибыли у компании, предприятие вынуждено покрывать расходы кредитами, ссудами	Минимизировать влияние данного фактора можно путем снижения заработной платы работникам, ввести дополнительные экономические предложения (скидки постоянным клиентам)
Рост доходов населения Московской области	Повышение спроса на услуги	Увеличение прибыли предприятия, что приведет к преимуществу доходов над расходами	Компания имеет возможность улучшить качество цифр. оборудования (либо набрать более квалифицированных специалистов, отправить их на обучение по повышению квалификации)
Социально-педагогические условия			
Положительное отношение родителей и учеников к нововведениям в области цифровизации в Московской области (МЭШ)	Родители будут вносить дополнительные средства на покупку современного цифрового оборудования, что приведет к повышению спроса	Компания увеличит свою прибыль	Есть возможность погасить имеющиеся долги, а также вложить часть прибыли в усовершенствование своего производства, рекламу

Окончание таблицы 3

Популярность у абитуриентов специальностей, связанных с цифровыми технологиями в приборостроении	Из-за большого количества специалистов, предприятия смогут снизить уровень предлагаемой заработной платы, тем самым снижат расходы	Сокращение расходов за счет снижения заработной платы, расширение штаба сотрудников	Появляется возможность производить больше оборудования, а также разработка новых проектов
Увеличение уровня жизни в Московской области	Увеличится количество родителей, желающих обучать своих детей в частных школах, следовательно, учреждения смогут закупать больше цифрового оборудования (за счет оплаты за обучение)	Повышение спроса, увеличение прибыли у компании	Компания может улучшить качество, предоставляемого оборудования, найти новых поставщиков, арендовать более пригодное помещение и т.д.

На основе анализа статистических данных и данных опросов респондентов установлено, что существенное влияние на процессы цифровизации образовательной среды оказывают: государственная поддержка частного сектора школьного и дополнительного образования; изменение законодательства РФ в образовательной сфере; приказ Минпросвещения России от 9 ноября 2018 г. № 196 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».

Экономические условия обеспечиваются увеличением количества компаний, занимающихся производством цифрового оборудования для школ Московской области: «Электронный Век»; Департамент информационных технологий (ДИТ) Москвы; Производитель компьютеров Dero Computers; Компания «Депо», «Интэкт», «Ифрит» и др.; Ростом доходов населения Московской области.

Социально-педагогические условия цифровизации в школах Московской области возможны благодаря положительному отношению родителей и учеников к нововведениям в области цифровизации в Московской

области (МЭШ); увеличению уровня рождаемости в Московской области. По данным Росстата, в январе 2018 г. рождаемость в области увеличилась на 3,5 % по сравнению с аналогичным периодом прошлого года. Социально-педагогические условия цифровизации в школах Московской области поддерживаются тотальной цифровизацией общества в регионе. Цифровые технологии используются в следующих отраслях: финансовые операции и платежи – 79 %; розничная торговля – 71 %; доставка товаров, логистика – 46 %; медицина – 31 %; образование – 31 %.

Однако опросы педагогов (5 000 человек) и родителей – 3 000 человек указали и на следующие риски внедрения цифровых технологий в образование: ученики много времени проводят в гаджетах, при этом ухудшается зрение (отмечают 60 % опрошенных родителей); утрачивается навык ручного письма (65 % педагогов указывают на этот факт); Интернет и социальные сети отрицательно влияют на социальные навыки детей (80 % родителей); электромагнитное излучение плохо влияет на здоровье детей (70 % родителей); появление симптомов дислексии (40 % учителей замечают данную тенденцию у детей);



нарушение санитарных норм работы за компьютером (90 % родителей)¹¹.

Далее используем метод SWOT-анализа в составленной авторами таблице (табл. 4).

Таблица 4

SWOT-анализ цифровизации школ Московской области

Table 4

SWOT-analysis of digitalization of Moscow region schools

Strenghts (сильные стороны)	Weakness (слабые стороны)
<ul style="list-style-type: none">– высокий уровень образования (Число выпускников, сдавших ЕГЭ более, чем на 250 баллов увеличилось более, чем на 6 тыс.);– оснащённость школ многочисленными гаджетами (согласно стратегии до 2025 года в 1 840 школ Москвы будет поставлено более 123 тысяч электронных гаджетов);– доступные цифровые технологии: электронные учебники, электронная библиотека и т. д. (создана система МЭШ, включающая более 890 обучающих материалов);– разнообразие в учебном процессе (программы дополнительного образования осуществляются не только в школах, но и по всему городу);– гибкость программы обучения (МЭШ предлагает учителям более 15 тыс. сценариев уроков);– активное участие обучающихся разных возрастов (более 990 тыс. учащихся от 5 до 18 лет участвуют в дополнительном образовании);– выход на мировой уровень (второй год Москва занимает 1 место среди команд-участниц в Международной олимпиаде школьников крупных городов и столиц мира)	<ul style="list-style-type: none">– утрата навыков письма, как следствие утрата способностей к творчеству;– компьютерная и игровая зависимость, что отвлекает от учебы;– утрата способностей воспринимать большие тексты (среднестатистический пользователь прочитывает не более 20 % текста);– цифровое слабоумие, утрата умственных способностей (пребывание в цифровом мире более 7,5 часов в день);– проблемы с речевым развитием у детей (90 % общения происходит в интернете);– проблемы со зрением (риск нарушения зрения более 90 %; среди младших школьников дислексией страдают до 30 % детей, а дисграфией – более 37 % детей);– разница между чтением с экрана, и с бумаги (снижение внимательности при чтении с экрана почти в 1,5 раза);– отказ от бумажных учебников (экранная зависимость);– электронное досье на каждого ребенка, контроль за семьей;– неотлаженность цифровых сервисов (4 % населения Москвы отмечают ошибки в работе цифровых сервисов)

¹¹ «Росучебник»: цифровые технологии в школе должны внедрять с опорой на пилотные проекты // [Электронный ресурс]. URL:

<https://tass.ru/obschestvo/5101884> (дата обращения: 30.04.2019)

Окончание таблицы 4

Opportunities (возможности) <ul style="list-style-type: none"> – создание прогрессивного информационного поколения; – формирование единого информ. образовательного пространства; – повышение компетентности педагогов; – формирование инф. культуры учащихся и родителей; – работа с другими странами (доп. зарубежные программы для школ Москвы); – создание условий для развития различных талантов москвича в интересах семьи и общества; – новый уровень комфорта (92 % населения Москвы заметили улучшение жизни с развитием цифровизации) 	Threats (угрозы) <ul style="list-style-type: none"> – рост криминализации (воровство школьной техники); – рост социального отчуждения (рост места техники в жизни учеников Москвы); – устаревающая профессия – учитель (появление цифрового учителя с искусственным интеллектом в рамках стратегии города Москвы «Умный город-2030»); – различные психосоматические заболевания; – отставание отечественных технологий от мировых тенденций цифрового образования; – замена реального образования компьютерными программами/ботами
--	---

Для определения влияния цифровизации на качество образования школьников Московской области приведем таблицу 5¹².

Таблица 5

Средний балл ЕГЭ абитуриентов Московской области на один предмет, поступивших на очную форму обучения в Московские вузы

Table 5

Everage grade of final state exam of Moscow region's entrants per one subject, who entered full-time education in Moscow universities

Вуз	Средний балл ЕГЭ абитуриентов в расчете на один предмет		
	2015 г.	2016 г.	2017 г.
Российский государственный университет правосудия	66,64	67,58	69,11
Московский педагогический государственный университет	68,7	67,4	67,58
Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева	57,79	58,87	60,99

Таким образом, школы Московской области активно вовлечены во внедрение цифровых технологий в образовательную среду. Однако цифровизация образовательной сферы

имеет достаточное количество угроз для детей, требуются отдельные исследования специалистов в данной области. Тем не менее от

¹² Источник: Мониторинг эффективности вузов [Электронный ресурс]. URL: <http://indicators.mic-edu.ru/monitoring/?m=vpo> (дата обращения: 30.04.2019)

мечается прямая корреляция между процессами внедрения цифровых технологий и качеством образования школьников.

В ряде школ Вологодской области в контексте национального проекта «Образование» идет активное создание цифровой образовательной среды. Северо-Западный регион вошел в число 11 субъектов России – участников федерального проекта «Учитель будущего», и стал победителем в номинациях федеральных проектов «Современная школа» и «Цифровая

образовательная среда». Область получает федеральные субсидии на создание современных информационно-библиотечных центров, обеспечение бесперебойного доступа к Интернету. В настоящее время в школах активно используются электронные учебники, программы диагностики и контроля успеваемости учащихся. Сервисы используются как удобное дополнение к традиционным занятиям. Рассмотрим в составленной авторами таблице обеспеченность цифровым оборудованием в районных школах (табл. 6).

Таблица 6

Обеспеченность цифровым оборудованием районных школ Вологодской области

Table 6

Digital equipment provision of Vologda region district schools

Школа	Населенный пункт	Информационные устройства	Количество
МБОУ Бабаевская СОШ № 1	г. Бабаево	Интерактивные доски	5
		Видеопроекторы	10
		Компьютеры	20
		Ноутбуки	7
БОУ Вохтожская СОШ № 2	п. Вохтога	Интерактивные доски	1
		Видеопроекторы	6
		Компьютеры	15
БОУ КМР ВО Кирилловская СОШ	г. Кириллов	Интерактивные доски	3
		Видеопроекторы	8
		Компьютеры	18
		Ноутбуки	5
МБОУ Тотемская СОШ № 1	г. Тотьма	Интерактивные доски	2
		Видеопроекторы	10
		Компьютеры	21
		Ноутбуки	3
МБОУ СОШ № 9	г. Великий Устюг	Интерактивные доски	1
		Компьютеры	26
		Ноутбуки	6
		Видеопроекторы	9

Из таблицы видно, что информационная база школ представлена компьютерами, проекторами и интерактивными досками, но робототехника и планшеты в названных школах отсутствуют. В Вологодской области с января 2019 г.

реализуется проект «Электронный гражданин Вологодской области» в новом «цифровом» формате. В рамках проекта действуют 63 центра общественного доступа к электронным услугам и сервисам, 37 из которых оборудованы

новой компьютерной техникой и обеспечены новыми учебными пособиями для слушателей. Доля населения области, обладающего цифровой грамотностью, согласно намеченным программой целям, должна составить 30 % в 2020 г. и достигнуть 40 % в 2024 г.¹³ Экономические условия для создания электронной образовательной среды не созданы. Школы не в состоянии приобретать дорогостоящее электронное оборудование.

Социально-педагогические условия характеризуются недостатком опыта учителей для работы с дополненной реальностью (AR), виртуальной реальностью (VR), смешанной реальностью (MR). Требуется курсы переподготовка или повышения квалификации по овладению этими технологиями.

Организационные условия затруднены жесткими программами обучения. Они создают трудности внедрения цифровых технологий, которые, по мнению учителей, отвлекают от усвоения образовательного стандарта.

Реализация педагогических условий связана с рисками и угрозами внедрения цифровых технологий.

Анкетирование пяти тысяч педагогических работников и трех тысяч родителей позволили выявить угрозы: на ухудшение зрения указали 50 % учителей и родителей; появление компьютерной зависимости указали 60 % родителей; лишение «живого» общения с преподавателем указали 40 % учителей; утрата способностей к творчеству указали 25 % учителей и 15 % родителей; сокращение личных контактов между детьми отметили 35 % родителей.

На основе анализа статистических данных, наблюдений экспертных оценок, анкетирования был составлен SWOT-анализ сильных, слабых сторон, возможностей и угроз внедрения цифровых технологий в школы районов Вологодской области. Они отражены в таблице 7¹⁴.

Таблица 7

SWOT-анализ цифровизации школ Вологодской области

Table 7

SWOT-analysis of digitalization of Vologda region schools

S (сильные стороны)	W (слабые стороны)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Высокие темпы технологического процесса. 2. Образовательные услуги цифровых школ востребованы в Вологодской обл. (на данный момент в области существует 12 цифровых школ). 3. Появление цифровых школ положительно скажется на инновационной деятельности. 4. Повышение уровня усвоения теоретических знаний и практических навыков учеников. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Лишение «живого» общения с преподавателем. 2. Проблема идентификации учеников (Отсутствие доказательств того, что ученик сделал задание сам, без сторонней помощи). 3. Ухудшение зрения (по статистике, почти 50 % детей имеют проблемы со зрением к 3 классу). 4. Школьникам свойственна низкая концентрация внимания, что мешает выполнению дистанционных

¹³ Цифровая школа третьего тысячелетия открылась на Вологодчине [Электронный ресурс]. URL: <http://vologdaregion.ru/news/2018/9/1/cifrovaya-shkola-tret-ego-tysyacheletiya-otkrylas-na-vologodchine> (дата обращения: 30.04.2019)

¹⁴ Источники: Проект «Цифровая школа»: за и против [Электронный ресурс]. URL: <https://russiaedu.ru/arti-cle/proekt-tsifrovaia-shkola-za-i-protiv> (дата обращения: 30.04.2019);

Общее образование [Электронный ресурс]. URL: https://vologda-oblast.ru/o_regione/obrazovanie/obshchee_obrazovanie/?sphrase_id=6449062 (дата обращения: 30.04.2019); Проблемы информатизации образования [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/5764794/page:2/> (дата обращения: 30.04.2019)



Окончание таблицы 7

5. Системы управления позволяют обучающемуся самому сформировать и реализовать личную траекторию обучения. 6. Образование становится более доступным (в Вологодской обл. 100 % школ имеют доступ к интернету). 7. Реальная вариативность учебников вплоть до персональных у каждого ребенка. 8. Онлайн-курсы, которые позволяют ученикам получать знания самостоятельно. Создание платформы и информационного ресурса «Цифровая школа». 9. Каждый ребенок сможет осваивать школьную программу в своем темпе	заданий; Утрата навыков письма и, как следствие, утрата способностей к творчеству. 5. Утрата способностей воспринимать большие тексты. 6. Компьютерная зависимость (по результатам анкетирования родителей на выявление риска развития зависимости от компьютерных игр у детей школьного возраста составляет 60 %). 7. Отрицательное влияние электромагнитного излучения на здоровье.
О (возможности)	Т (угрозы)
1. Повысится доля самостоятельной работы учащихся на уроке. 2. Возможность применять знания при выполнении практико-ориентированных заданий. 3. Повысится заинтересованность родителей в участии в образовательной деятельности. 4. Участие в вебинарах, разнообразие образовательных тем. 5. Повышение квалификации педагогических работников. 6. Участие в различных конкурсах, олимпиадах, сетевых проектах и т. д.	1. Опасность снижения роли устной и письменной речи (в новых технологиях во многом преобладает звук и изображение). 2. Пассивность усвоения информации (у создателей программ есть стремление сделать свой материал простым и нетрудоемким). 3. Перегрузка детей. 4. Сокращение личных контактов между детьми. 5. Нехватка финансовых средств на цифровое оборудование, затраты на ремонт оборудования.

Данные для определения влияния цифровизации на качество образования школьников

Вологодской области представлены в таблице 8¹⁵.

Таблица 8

Средний балл ЕГЭ в расчете на один предмет абитуриентов, поступивших на очную форму обучения в вузы Вологодской области

Table 8

The average grade of final state exam per one subject of applicants who entered full-time education in universities of Vologda region

Вуз	Средний балл ЕГЭ абитуриентов в расчете на один предмет		
	2015 г.	2016 г.	2017 г.
Череповецкий государственный университет	60,26	62,58	62,16
Вологодский государственный университет	59,33	59,88	60,3
Вологодская государственная молочнохозяйственная академия имени Н. В. Верещагина	54,89	53,33	55,91

¹⁵ Источник: Мониторинг эффективности вузов [Электронный ресурс]. URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (дата обращения: 30.04.2019)



Заключение и обсуждение

В статье проведён анализ проблем внедрения цифровых технологий в образовательную среду, проведено исследование влияния организационных, экономических, социально-педагогических условий на успешность внедрения цифровизации в образовательную среду школ Вологодской и Московской областей. По результатам исследования необходимо отметить: и в Московской, и Вологодской областях существует актуальная потребность в цифровизации школьного образования. В темпах цифровизации школьного образования Вологодская область существенно отстает от Московской. Причины отставания в Вологодской области кроются в плоскости экономических условий. Требуется локальная трансформация бюджетного финансирования, предусматривающая использование грантов, целесообразен более широкий выход за рамки государственного сектора и привлечение к оказанию услуг частных лиц, на основе правовой базы федеральных и региональных составляющих. Следует пересмотреть и организационные условия: предъявление чётких требований к образовательным учреждениям. Нужны новые механизмы обеспечения прозрачности отбора поставщиков услуг, создание и популяризация экспериментальных площадок на базе общеобразовательных школ и дополнительного образования детей по внедрению цифровых учебно-методических комплексов, учебных симуляторов, тренажёров, виртуальных

лабораторий, создание информационных систем мониторинга и управления системой цифровизации общеобразовательных школ.

Использование цифровизации, как установлено, в обеих областях имеет достаточное количество угроз для школьников. Требуются дополнительные исследования для изучения влияния информационных технологий на здоровье школьников. Тем не менее отмечена глубокая заинтересованность различных слоев общества (бизнеса, педагогов, родителей, школьников) во внедрении цифровых технологий в школьное образование. Правомерно активизировать подготовку учителей к освоению цифровой грамотности. С этой целью уместно внедрение в государственных вузах элементов модели «цифровой университет» и пропаганда лучшего опыта цифровизации в школах региона, а также поддерживать их грантами. Необходима разработка системы просвещения родителей регулирующей вопросы нормирования и гигиены цифровизации образовательного пространства.

Следует пересмотреть и организационные условия: предъявление чётких требований к образовательным учреждениям. Нужны новые механизмы популяризации экспериментальных площадок на базе общеобразовательных школ и дополнительного образования детей по внедрению цифровых учебно-методических комплексов, учебных симуляторов, тренажёров, виртуальных лабораторий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Д. А., Оспенникова Е. В., Спирин Е. В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из её основных направлений // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: информационные компьютерные технологии в образовании. – 2018. – № 14. – С. 5–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36678329>
2. Ахметжанова Г. В., Юрьев А. В. Цифровые технологии в образовании // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 3 (24). – С. 334–336. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36238018>



3. **Виноградова Н. Ф.** Вопросы современного школьного образования в России // Начальное образование. – 2019. – Т. 7, № 1. – С. 7–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36952273>
4. **Гончаров В. Н.** Образование в условиях цифрового общества: новые технологии и новые риски // Философское образование. – 2018. – № 1 (37). – С. 135–139. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36435337>
5. **Калдыбаев С. К., Онгарбаева А. Д.** Электронные образовательные ресурсы: роль и назначение // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11–3. – С. 159–161. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27319361>
6. **Монахов В. М., Тихомиров С. А., Трошина Т. Л.** Эволюция взглядов педагогов XIX–XX вв. на перспективу технологизации школьного образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 19–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30798365>
7. **Поздняков Д. М., Позднякова А. Л.** Применение информационных технологий и систем в школьном образовании // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2016. – Т. 2, № 12. – С. 87–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28146286>
8. **Романова Ю. Д., Неделькин А. А., Герасимова В. Г., Дьяконова Л. П., Женова Н. А., Коваль П. Е., Лесничая И. Г., Шихнабиева Т. Ш., Хачатурова С. С., Музычкин П. А.** Анализ развития цифрового образования: модели, платформы и технологии // Плехановский научный бюллетень. – 2019. – № 1 (15). – С. 104–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37084145>
9. **Шихнабиева Т. Ш.** Цифровое образование: методы, модели и технологии развития // Мониторинг. Наука и технологии. – 2018. – № 2 (35). – С. 65–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35250556>
10. **Бабиева Н. А., Ключенко Т. И., Дрешер Ю. Н.** Дистанционное библиотечное образование в эпоху глобализации и информационных технологий: опыт и перспективы // Научные и технические библиотеки. – 2018. – № 6. – С. 95–103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35325014>
11. **Bird J., Edwards S.** Children learning to use technologies through play: a digital play framework // British journal of educational technology. – 2015. – Vol. 46, Issue 6. – P. 1149–1160. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12191>
12. **Bond M., Marin V. I., Dolch C., Bedenlier S., Zawacki-Richter O.** Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media // International journal of educational technology in higher education. – 2018. – Vol. 15. – Article number 48. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>
13. **Bozkurt A., Akgun-Ozbek E., Zawacki-Richter O.** Trends and patterns in massive open online courses: Review and content analysis of research on MOOCs (2008-2015) // International review of research in open and distance learning. – 2017. – Vol. 18, Issue 5. – P. 118–147. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3080>
14. **Chiossi R. R., Costa C. S.** New ways of learning and teaching: the integration of information and communication technologies (ICT) in the training of basic education teachers // Texto livre: linguagem e tecnologia. – 2018. – Vol. 11, № 2. – P. 160–176. DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.160-176>
15. **Conte E., Habowski A. C., Rios M. B.** Resonances of digital technologies in education // Revista ibero-americana de estudos em educacao. – 2019. – Vol. 14, № 1. – P. 31–45. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.11110>
16. **Dufva T., Dufva M.** Grasping the future of the digital society // Futures. – 2019. – Vol. 107. – P. 17–28. DOI: [10.1016/j.futures.2018.11.001](https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.11.001)



17. **Hansen A.** Digital technology in early childhood education // Brazilian journal of education, technology and society (BRAJETS). – 2017. – Vol. 10, № 3. – P. 207–218. DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/cets.v10.n3.207-218> URL: <http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/313>
18. **Ilomaki L., Lakala M.** Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model // Research and practice in technology enhanced learning. – 2018. – Vol. 13. – Article number 25. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8>
19. **Leaning M.** An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy // Media and communication. – 2019. – Vol. 7, Issue 2. – P. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>
20. **Linhares R. N., Andrade L. R.** Education and digital information and communication technologies: a theoretical/practical experience in initial teacher training // Brazilian journal of education, technology and society (BRAJETS). – 2018. – Vol. 11, № 2. – P. 228–237. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v11.n2.228-237> URL: <http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/541>
21. **List A.** Defining digital literacy development: An examination of pre-service teachers' beliefs // Computers and education. – 2019. – Vol. 138. – P. 146–158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.009>
22. **Rodrigues S.** New digital technology in education: conceptualizing professional learning for educators // Technology, knowledge and learning. – 2018. – Vol. 23, Issue 1. – P. 189–193. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-015-9267-3>
23. **Ruas K., Lima D.** Digital technologies of information and communication in distance education: a new trend? // Revista educaonline. – 2019. – Vol. 13, № 1. – P. 99–121. URL: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=1032>
24. **Stroeva O., Zviagintseva Yu., Tokmakova E., Petrukhina E., Polyakova O.** Application of remote technologies in education // International journal of educational management. – 2019. – Vol. 33, № 3. – P. 503–510. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2018-0251> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32316928>



DOI: [10.15293/2658-6762.1904.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.08)

Natalya Pavlovna Krylova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Economics and Management,
Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9243-7650>
E-mail: ntlkrylova@rambler.ru

Lyubov Vasilyevna Antropova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Economics and Management,
Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5981-3650>
E-mail: antropovalv@yandex.ru

Evgeny Nikolaevich Levashov,

Senior Lecturer,
Department of Economics and Management,
Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8782-4066>
E-mail: levashov_evgenii@mail.ru

The impact of organizational, economic and socio-pedagogical factors on digitalization of educational environments

Abstract

Introduction. The article analyzes the problem of introducing digital technologies into the educational environment. The purpose of the research is to study the impact of organizational, economic, and socio-pedagogical factors on successful introduction of digitalization into school educational environments.

Materials and Methods. The authors use the following research methods: analysis, systematization, questionnaires, analysis of statistical data contained in Rosstat and Vologdostat, analysis of environmental factors, SWOT analysis, and surveys. Factors of implementation of digitalization are identified on the example of schools of Moscow and Vologda regions.

Results. The article studies the issue of digital technologies implementation into school educational environments in Moscow and Vologda regions, identifies factors affecting the digital equipment implementation in the educational environment, analyzes the strengths and weaknesses, opportunities and threats of digitalization within the analyzed fields. The factors affecting the digitization of schools are revealed. The authors conclude that in the field of education there is a significant potential for using digital equipment. The level of school digitalization in Vologda region is significantly lower than in Moscow region. The novelty of the problem under consideration consists in comparing similar processes of digitalization in two regions: Moscow and Vologda ones, as well as in clarifying the main factors affecting the rate of digitalization within school education environments.

Conclusions. The study has identified advantages and disadvantages of school digitalization in both regions.

Keywords

Digital technologies; Educational environment; SWOT-analysis; Educational digitalization; School digitalization; Rate of digitalization



REFERENCES

1. Antonova D. A., Ospennikova E. V., Spirin E. V. Digital transformation of the education system. Resource design for a modern digital educational environment as one of its main areas. *Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series: Information Computer Technologies in Education*, 2018, no. 14, pp. 5–37. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36678329>
2. Akhmetzhanova G. V., Yuryev A. V. Digital technologies in education. *Baltic Humanitarian Journal*, 2018, vol. 7, no. 3, pp. 334–336. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36238018>
3. Vinogradova N. Issues of modern school education in Russia. *Elementary Education*, 2019, vol. 7, no. 1, pp. 7–9. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36952273>
4. Goncharov V. N. Education in a digital society: New technologies and new risks. *Philosophical Education*, 2018, no. 1, pp. 135–139. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36435337>
5. Kaldybaev S. K., Ongarbaeva A. D. Electronic educational resources: The role and purpose. *International Journal of Experimental Education*, 2016, no. 11-3, pp. 159–161. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27319361>
6. Monakhov V. M., Tikhomirov S. A., Troshina T. L. Evolution of pedagogues' viewpoints in the XIX-XX centuries on the prospect of school education technologization. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 6, pp. 19–29. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30798365>
7. Pozdnyakov D. M., Pozdnyakova A. L. The application of information technologies and systems in school education. *Actual Problems of Aviation and Astronautics*, 2016, vol. 2, no. 12, pp. 87–89. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28146286>
8. Romanova Yu. D., Nedelkin A. A., Gerasimova V. G., Dyakonova L. P., Zhenova N. A., Koval P. E., Lesnichaya I. G., Shikhnaieva T. Sh., Khachaturova S. S., Muzychkin P. A. Analysis of the development of digital education: models, platforms and technologies. *Plekhanovsky Scientific Bulletin*, 2019, no. 1, pp. 104–121. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37084145>
9. Shikhnaieva T. S. Digital education: Methods, models and technology development. *Monitoring. Science and Technologies*, 2018, no. 2, pp. 65–68. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35250556>
10. Babieva N., Klyuchenko T., Drescher J. Distance library education in the era of globalization and information technologies: The experience and prospects. *Scientific and Technical Libraries*, 2018, issue 6, pp. 95–103. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35325014>
11. Bird J., Edwards S. Children learning to use technologies through play: A digital play framework. *British Journal of Educational Technology*, 2015, vol. 46, issue 6, pp. 1149–1160. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12191>
12. Bond M., Marin V. I., Dolch C., Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018, vol. 15, article number 48. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>
13. Bozkurt A., Akgun-Ozbek E., Zawacki-Richter O. Trends and patterns in massive open online courses: Review and content analysis of research on MOOCs (2008-2015). *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2017, vol. 18, issue 5, pp. 118–147. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3080>



14. Chiossi R. R., Costa C. S. New ways of learning and teaching: The integration of information and communication technologies (ICT) in the training of basic education teachers. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 2018, vol. 11, no. 2, pp. 160–176. DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.160-176>
15. Conte E., Habowski A. C., Rios M. B. Resonances of digital technologies in education. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educacao*, 2019, vol. 14, no. 1, pp. 31–45. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.11110>
16. Dufva T., Dufva M. Grasping the future of the digital society. *Futures*, 2019, vol. 107, pp. 17–28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.11.001>
17. Hansen A. Digital technology in early childhood education. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 2017, vol. 10, no. 3, pp. 207–218. DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/cets.v10.n3.207-218> URL: <http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/313>
18. Ilomaki L., Lakala M. Digital technology and practices for school improvement: Innovative digital school model. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2018, vol. 13, article number 25. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8>
19. Leaning M. An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. *Media and Communication*, 2019, vol. 7, issue 2, pp. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>
20. Linhares R. N., Andrade L. R. Education and digital information and communication technologies: A theoretical/practical experience in initial teacher training. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 2018, vol. 11, no. 2, pp. 228–237. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v11.n2.228-237> URL: <http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/541>
21. List A. Defining digital literacy development: An examination of pre-service teachers' beliefs. *Computers and Education*, 2019, vol. 138, pp. 146–158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.009>
22. Rodrigues S. New digital technology in education: Conceptualizing professional learning for educators. *Technology, Knowledge and Learning*, 2018, vol. 23, issue 1, pp. 189–193. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-015-9267-3>
23. Ruas K., Lima D. Digital technologies of information and communication in distance education: A new trend?. *Revista Educaonline*, 2019, vol. 13, no. 1, pp. 99–121. URL: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=1032>
24. Stroeve O., Zviagintceva Yu., Tokmakova E., Petrukhina E., Polyakova O. Application of remote technologies in education. *International Journal of Educational Management*, 2019, vol. 33, no. 3, pp. 503–510. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2018-0251>

Submitted: 25 May 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Д. Н. Девятловский, В. В. Игнатова

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.09)

УДК 378.018.5

Праксиологическая культура обучающегося технического вуза: педагогические факторы и условия их реализации

Д. Н. Девятловский (Лесосибирск, Россия), В. В. Игнатова (Красноярск, Россия)

Проблема и цель. Автором исследуется проблема формирования праксиологической культуры обучающегося технического вуза. Цель исследования – выявление педагогических факторов, влияющих на результативность формирования праксиологической культуры обучающегося технического вуза, и условий их реализации.

Методология. Экспериментальная работа проводилась на базе Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (Красноярск), филиала СибГУ в г. Лесосибирске с обучающимися (798 человек) и преподавателями (57 человек) инженерно-экономического факультета в течение 2012–2017 гг. Использовалась совокупность взаимодополняющих методов: теоретические (анализ методологической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение нормативных и программно-методических документов в сфере образования, системный анализ, обобщение), эмпирические (наблюдение, беседа, изучение и обобщение педагогического опыта), социологические (анкетирование, экспертные опросы); математические (ранжирование, шкалирование), педагогический эксперимент, экспертная оценка.

Результаты. Автором выявлены педагогические факторы формирования праксиологической культуры обучающегося технического вуза. Обоснована совокупность взаимосвязанных педагогических условий реализации выявленных факторов в процессе высшего образования. Экспериментальным путем доказана результативность формирования праксиологической культуры обучающегося в образовательном процессе технического вуза.

Заключение. В результате исследования выявлены и обоснованы педагогические факторы, влияющие на результативность формирования праксиологической культуры обучающегося технического вуза посредством совокупности взаимосвязанных педагогических условий.

Ключевые слова: педагогические факторы; праксиологическая культура; профессиональная подготовка; образовательный процесс; студент технического вуза; профессиональный успех.

Девятловский Дмитрий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры экономических и естественнонаучных дисциплин, Лесосибирский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева» (филиал СибГУ в г. Лесосибирске).
E-mail: devyatlovskiy@mail.ru

Игнатова Валентина Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева.
E-mail: valyaig@mail.ru



Постановка проблемы

Одним из приоритетов государственной политики России в сфере высшего образования является инженерная подготовка в вузах. Это объясняется необходимостью технологического перевооружения российского производства, создания соответствующего кадрового обеспечения различных отраслей промышленности. На заседании Совета по науке и образованию, посвященному модернизации инженерного образования и качеству технических специалистов, было отмечено, что качество инженерных кадров становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства и, что принципиально важно, основой для его технологической и экономической независимости [1].

В настоящее время профессиональная деятельность инженера приобретает новые специфические черты, связанные с необходимостью решения сложных научно-технических задач, обращения к комплексу социальных, гуманитарных, естественных и технических дисциплин и выходом ее в сферу социально-технических и социально-экономических разработок. Фактически речь идет о трансформации проектирования в системное проектирование, которое включает все сферы социальной практики (обслуживание, потребление, обучение, управление и другие), а не только промышленное производство. Задачей социотехнического проектирования становится целенаправленное изменение социально-организационных структур, а главное внимание уделяется не машинным компонентам, а социальным и психологическим аспектам человеческой деятельности. Социотехническое проектирование выходит за пределы традиционной схемы «наука – инженерия – производство» и становится самостоятельной сферой современной культуры. В связи с этим

среди работодателей востребованными становятся не только *hard skills* инженера, определяющие профессиональные компетенции, но и надпрофессиональные компетенции выпускника технического вуза (*soft skills*), которые необходимо получить еще в университете – умение работать в команде, правильно ставить профессиональные цели и добиваться их, умение работать в мультидисциплинарной среде, планировать свою деятельность в соответствии с поставленной задачей, организовать коллективную деятельность, управлять и подчиняться и др. [2]. Это указывает на то, что выпускник технического вуза должен обладать не только определенным объемом предметных знаний и умений по избранному направлению подготовки, но и достаточно высоким уровнем праксиологической культуры. В данном контексте актуальным становится решение научной задачи, связанной с выявлением и обоснованием педагогических факторов, определяющих результативность формирования праксиологической культуры обучающегося, и условий их реализации в техническом вузе.

В рамках проводимого исследования понятие «праксиологическая культура обучающегося» интерпретируется как профессионально-личностная характеристика, отражающая его отношение к принципам, ценностям, нормам, способам взаимодействия в процессе профессиональной деятельности и способствующая «ориентировке» в профессии, готовности к преобразовательной деятельности, построению карьеры и как результат – достижение профессионального успеха. Структура праксиологической культуры обучающегося технического вуза представлена познавательным, аксиологическим, организационным, творческим компонентами и соответствующими им элементами – праксиологические

знания, умения и опыт праксиологической деятельности [3].

Праксиологическая культура затрагивает не только методы, приемы, средства достижения успешной профессиональной деятельности, но и овладение приемами самопознания, осознание способностей и возможностей, сильных и слабых сторон своей личности, формирование умений строить и корректировать свои жизненные планы, профессиональную карьеру и стратегии профессионального самоопределения, исходя из опыта самопознания, принимать решения и действовать с учетом разумного риска, критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития, работать согласованного в коллегами, разрешать конфликтные ситуации и др. Праксиологическая культура определяет успешное «вхождение» будущего инженера в трудовую деятельность, профессиональное сообщество и способствует «ориентировке» в профессии, готовности к преобразовательной деятельности, построению карьеры [2]. Профессиональная подготовка обеспечивает формирование профессиональной культуры обучающегося технического вуза, что отражает общий контекст высшего образования, а процесс формирования праксиологической культуры – его частное выражение. Следовательно, профессиональная и праксиологическая культура соотносятся как общее и частное. Формирование праксиологической культуры обучающегося технического вуза – это неотъемлемый, органично интегрированный компонент процесса его профессиональной подготовки. В системе высшего образования организация данного процесса выступает в качестве ресурса результативной профессиональной подготовки обучающегося к успешной профессиональной деятельности.

Педагогические факторы формирования праксиологической культуры обучающегося определяются как факторы, влияющие на результативность данного процесса посредством совокупности взаимосвязанных педагогических условий, форм, методов, приемов и средств. Педагогические факторы оказывают влияние на исследуемый процесс (в нашем случае – формирование праксиологической культуры обучающегося) и имеют определенную ориентацию (в нашем случае – на формирование праксиологической культуры обучающегося и праксиологической направленности его профессиональной подготовки).

В научной литературе нами не обнаружено теоретических исследований, посвященных выявлению педагогических факторов, влияющих на результативность формирования праксиологической культуры обучающегося, и условий их реализации. При этом в психолого-педагогических исследованиях рассматриваются факторы профессиональной подготовки студентов, контекстно связанные с исследуемой областью. Так, в качестве системообразующего фактора, результативно влияющего на профессиональную подготовку обучающихся, выделяется качество образования. Именно от качества образования зависит успешная профессиональная деятельность выпускников и уровень их конкурентоспособности на рынке труда. Данное понятие рассматривалось учеными (Е. А. Корчагин, С. И. Осипова, Р. С. Сафин, В. Ю. Стромов, П. В. Сысоев) как категория, характеризующая результат образовательного процесса, отражающего уровень сформированности общетеоретических знаний, практических умений и навыков, интеллектуального развития и нравственных качеств выпускников вузов. Качество образования включает: качество образовательной программы; качество кадрового и научного

потенциалов учебного процесса; качество обучающихся; качество образовательной технологии и другие факторы [4; 7; 10]. Т. В. Фуряева приводит факторы, влияющие на процесс обучения. К ним ученый относит содержание изучаемого материала, его форму, трудность, структуру и объем [15]. По мнению А. М. Кумыкова, А. Х. Люева, Г. А. Жабеловой, К. Н. Журавель, к педагогическим факторам, влияющим на результативность педагогического процесса, следует отнести состояние системы профессионального образования, уровень проведения занятий, личные качества и мастерство преподавателей, применяемые ими методы обучения и другие [5]. М. Г. Янова приводит следующую классификацию факторов, определяющих в комплексе результаты обучения: учебный материал, организационно-педагогическое влияние, обучаемость учащихся, время [25]. В зарубежных исследованиях к факторам, обуславливающим успешность обучения студентов в вузе, относят общую организацию учебного процесса, его материально-техническую базу, наличие технических средств обучения, уровень педагогического мастерства преподавателя, требования практики к профессиональной подготовке, высокий уровень самостоятельной работы студентов на практических занятиях [16; 19; 23]. Анализируя внутренние факторы, определяющие качество профессиональной подготовки студентов в вузе, Ya. Song, G. Loewenstein, Ya. Shi относят к их числу: организацию учебного процесса, качество учебно-методических материалов, квалификацию профессорско-преподавательского состава, виды применяемых образовательных технологий, уровень развития учебно-лабораторной базы и другое [22].

Факторы, влияющие на успешность педагогического процесса, Ф. Т. Шагеева, М. Ф. Галиханов, Г. Р. Стрекалова, S. Van Laer, J. Elen

классифицируют на шесть групп. Первая группа факторов включает соответствие поставленной цели возрастным и другим особенностям обучающихся, преемственность целей систем разных уровней. Вторая группа факторов содержит качество учебного материала, способ, структуру, доступность его изложения. Третья группа факторов связана со средствами педагогической коммуникации: методы и приемы преподавания, применение технических средств обучения. К четвертой группе относятся те факторы, которые характеризуют обучающихся как субъектов педагогического процесса: уровень общей подготовки, общие способности к учебно-познавательной деятельности, общие характеристики мышления. Пятая группа факторов включает уровень педагогической подготовки преподавателя, уровень его знаний по предмету, работоспособность, личностные характеристики. К шестой группе относятся факторы, обеспечивающие эффективность обратной связи: формы контроля, его периодичность, востребованность результатов контроля для корректировки хода процесса. Достаточно важным фактором, результативно влияющим на процесс обучения, является организация учебного процесса в целом, а в частности лекционных и семинарских занятий, общей культуры учебного труда. Обучающиеся зачастую не удовлетворены тем, как проходит обучение в вузе, как им читают лекции и как проходят семинарские занятия. В них должен быть творческий заряд, побуждение к самообразованию [11; 24].

С целью выявления педагогических условий, оказывающих влияние на результативность формирования праксиологической культуры студентов, обратимся к психолого-педагогическим исследованиям, контекстно связанным с исследуемой темой. В. М. Оли-



вер, А. А. Смирная выделяют ряд педагогических условий эффективной реализации образовательных программ: создание у обучающихся мотивации к обучению; разработка способов педагогической поддержки; разработка и осуществление оценочных процедур обучающихся; анализ собственной деятельности; выбор технологии самообразования и другие [6; 21]. В качестве педагогических условий Ö. Odağ, H. R. Wallin, K. K. Kedzior, E. Parks выделяют: компетентность преподавателей в управлении развитием профессиональной компетентности будущих специалистов; индивидуальный подход к студентам, активизация их личностного развития; обеспечение студентам субъективной позиции, предоставление возможности самоопределения в образовательном процессе; мотивационное обеспечение субъектов педагогической деятельности и учение, основанное на личностных функциях в этом процессе; обеспечение социально-педагогического равноправия всех субъектов профессионально-образовательного процесса; особая организация учебно-пространственной среды (комбинированные учебные столы, комплексное оборудование, мультимедийное, компьютерное оснащение); создание на основе образовательного процесса в вузе благоприятных условий профессионально-образовательной организованной инновационной среды (ценностно-смысловое единство, технологическая целостность, наличие благоприятного психологического климата) и др. [17; 18].

К педагогическим условиям профессиональной подготовки студентов в системе высшего образования В. А. Адольф, Т. Ю. Забавникова, Н. П. Пучков, Н. Ф. Яковлева относят аксиологическую направленность процесса профессиональной подготовки студентов; совершенствование организации про-

цесса профессиональной подготовки; реализацию личностно-ориентированного подхода к студентам в процессе профессиональной подготовки; осознание студентами перспективы будущей профессиональной деятельности; организацию педагогического взаимодействия между обучаемыми и педагогом [8; 12].

В качестве педагогических условий М. Г. Янова рассматривает положительную мотивацию студентов, учет психологических и интеллектуальных свойств личности, самостоятельную познавательную активность [25].

И. Ю. Степанова, В. А. Адольф, Y. Riaño, C. Van Mol, P. Raghuram к педагогическим условиям профессиональной подготовки относят активизацию познавательной и практической деятельности на основе выявленных интересов, склонностей, способностей студентов; использование педагогической рефлексии как фактора формирования профессионализма и конкурентоспособности студентов вуза; организацию социального партнерства высшего профессионального образовательного учреждения [9; 20]. С точки зрения А. О. Горнова, В. В. Кондратьева, R. Dreher, A. Elboubekri, педагогические условия включают: мотивационно-ценностную ориентацию обучающихся на повышение эффективности их профессиональной подготовки; учет специфики работы при отборе содержания профессиональной подготовки; организацию обучения на технологическом уровне; личностно-ориентированный подход к обучению; взаимодействие преподавателей и студентов на уровне сотрудничества [13; 14].

Цель статьи – выявление педагогических факторов, влияющих на результативность формирования психологической культуры обучающего технического вуза, и условий их реализации.

Методология исследования

Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева» (Красноярск), филиала СибГУ в г. Лесосибирске с обучающимися (798 человек) и преподавателями (57 человек) инженерно-экономического факультета в течение 2010–2017 гг. В экспериментальные (400 человек) и контрольные (398 человек) группы вошли студенты с первого по четвертый курс, обучающиеся по инженерным направлениям подготовки.

Для обеспечения достоверности результатов исследования в начале экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах был проведен первый контрольный срез с целью определения исходного уровня сформированности праксиологической культуры обучающихся и праксиологической направленности их профессиональной подготовки. Отметим, что экспериментальная работа была организована с обучающимися инженерно-экономического факультета трех потоков (с 2010 по 2013 гг.). Обобщенные результаты на начало экспериментальной работы свидетельствуют о низком уровне сформированности праксиологической культуры у большинства обучающихся экспериментальной и контрольной групп и праксиологической направленности их профессиональной подготовки, что ограничивает возможность достижения ими успеха в будущей профессиональной деятельности.

Для реализации организационно-педагогического обеспечения формирования праксиологической культуры обучающихся технического вуза была разработана интегрированная универсальная подпрограмма «Праксиологическая культура обучающегося», состоящая из трех разделов. Каждый раздел данной подпрограммы соотносился с реализацией

определенных педагогических условий формирования элементов праксиологической культуры (знаний, умений, опыта деятельности) обучающихся, что осуществлялось в образовательном процессе вуза. Подпрограмма в своем содержательном наполнении как проектное средство целенаправленной организации процесса формирования праксиологической культуры обучающихся, согласовывалась, с одной стороны, с основными профессиональными видами деятельности будущих выпускников и, с другой стороны, той предметной областью, которую осваивали обучающиеся в процессе профессиональной подготовки в вузе. Подпрограмма не подменяла содержание рабочей программы дисциплин, ее задачи состояли в выделении основных параметров педагогического обеспечения исследуемого процесса: с целью осуществления работы на различных видах занятий за счёт отбора тем, сюжетов, способов деятельности, что в итоге позволяло получить желаемый метапредметный результат; при решении различных профессионально-личностных задач в ситуациях, сопряженных с недостатком информации, риска и неопределенности.

Первый раздел подпрограммы соответствовал педагогическому условию «Ориентирование обучающегося на праксиологическую деятельность как социально обусловленную», способствующему формированию ценностного отношения обучающегося к овладению праксиологическими знаниями, умениями, освоению опыта праксиологической деятельности. Деятельность педагога при организации образовательного процесса, направленного на успешное решение профессиональных задач, состояла, прежде всего, в организации осмысления и адекватного оценивания обучающимся собственного опыта праксиологической деятельности; актуализации у него цен-

ностного отношения к овладению праксиологическими знаниями, умениями, освоению опыта праксиологической деятельности. Ориентирование обучающегося на праксиологическую деятельность как педагогическое условие предполагало организацию деятельности обучающегося по переводу ценностных ориентиров (мыслей, взглядов) из социально-значимого в личностно-значимое посредством комплекса педагогических методов, приемов и средств ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера. В качестве педагогических методов, приемов и средств реализации данного условия выступали: методы – моделирование квазипрофессиональной деятельности, дискуссионные (диалоги-споры, беседы с элементами дискуссии), взаимообучения, смыслового видения; приемы – эвристические вопросы, виртуальное путешествие, проблемный вопрос; средства – учебно-профессиональные задания и ситуации праксиологического характера.

Второй раздел подпрограммы соответствовал педагогическому условию «Обогащение представлений обучающегося о праксиологической деятельности», направленному на уяснение и осознанное усвоение обучающимся содержания праксиологических знаний, умений, опыта праксиологической деятельности. Деятельность педагога при организации процесса уяснения и осознанного усвоения заключалась в выявлении потребности обучающегося в расширении, углублении и накоплении знаний, необходимых для формирования праксиологической культуры; повышении информированности обучающегося об элементах праксиологической культуры, используемых при решении профессиональных задач; разработке и реализации комплекса методических приемов и средств углубления,

расширения и накопления обучающимся сведений о праксиологических знаниях, умениях и опыте праксиологической деятельности.

Реализация данного педагогического условия связана с последовательной организацией трех взаимосвязанных этапов: восприятие, т. е. ознакомление обучающегося с содержанием праксиологических знаний, умений, опыта праксиологической деятельности; осмысление и их осознание; фиксация как закрепление обучающимся сведений о праксиологических знаниях, умениях, опыте праксиологической деятельности. При этом использовалась следующая совокупность методов: словесные – метод конструирования правил (приемы «выведения правила» и «подведения под правило»); наглядные – «аналитическое описание»; практические – имитационные упражнения по образцу, переработка источников учебно-профессиональной и научно-исследовательской информации (подготовка докладов и рефератов профессиональной тематики, составление планов, конспектов, выполнение аннотаций, подготовка научно-практических обзоров литературы); индивидуальный и командный коучинг.

Третий раздел подпрограммы соответствовал педагогическому условию «Активизация праксиологической деятельности обучающегося в образовательном процессе вуза», которое предусматривало выбор, обоснование и конкретизацию соответствующих педагогических действий и способов организации процесса отработки обучающимся праксиологических знаний и умений. При этом выбирались такие способы организации исследуемого процесса, которые способствовали самостоятельному практическому применению праксиологических знаний и умений в ситуациях, сопряженных с недостатком информации, риска и неопределенности. Деятельность

педагога при реализации данного условия заключалась в изучении необходимости отработки обучающимся праксиологических знаний и умений; организации процесса их отработки посредством многократного повторения учебно-профессиональных заданий (ситуаций) праксиологического характера на цикловых семинарах.

В процессе формирования праксиологической культуры обучающегося активизировалась его праксиологическая деятельность, в рамках которой исследуется, анализируется, организуется деятельность по отработке элементов праксиологической культуры посредством самостоятельного практического применения праксиологических знаний и умений в ситуациях, сопряженных с недостатком информации, риска и неопределенности. Активизация праксиологической деятельности включала следующие элементы: содержательный (выполнение учебно-профессиональных заданий праксиологического характера); технологический (организация циклового обучения). Деятельность обучающегося согласно предмету и задачам нашего исследования выражалась в многократном повторении учебно-профессиональных заданий (ситуаций), что обеспечивалось системой цикловых семинаров.

Выделены следующие шаги процесса отработки обучающимся содержательных характеристик элементов праксиологической культуры: актуализация ранее усвоенных праксиологических знаний и умений; установление связей между ранее усвоенными и новыми праксиологическими знаниями и умениями обучающегося; уяснение новых праксиологических знаний и умений обучающегося; закрепление новых праксиологических знаний и умений обучающегося; обобщение ранее усвоенных и новых праксиологических зна-

ний и умений обучающегося в единую систему; закрепление обобщенных праксиологических знаний и умений обучающегося.

В качестве основных педагогических методов, приемов и средств реализации педагогического условия «Активизация праксиологической деятельности обучающегося в образовательном процессе вуза» использовались: специально разработанные памятки, правила-ориентиры, задания-упражнения; методы: инструктирования, консультирования, комментирование, рецензий (приемы – взаиморецензирование и саморецензирование), рефлексии, взаимообучение в парах и минигруппах, презентация; средства – задания на переработку источников учебно-профессиональной информации, игровые ситуации и другие.

С целью реализации педагогической экспертизы формирования праксиологической культуры обучающегося как фактора, влияющего на результативность данного процесса, выделено педагогическое условие – подготовка преподавателей вуза к организации педагогической экспертизы формирования праксиологической культуры обучающегося. Основной задачей реализации данного педагогического условия являлась подготовка преподавателей, владеющих теорией и готовых осуществлять деятельность по изучению и оценке результативности формирования праксиологической культуры обучающегося. Преподаватели вуза в данном контексте выступали в качестве экспертов, организующих педагогическую экспертизу сформированности праксиологической культуры обучающегося, а также обеспечивали праксиологическую направленность его профессиональной подготовки.

Реализация данного педагогического условия связывалась с разработкой программы повышения квалификации преподава-



телей по организации педагогической экспертизы в процессе формирования праксиологической культуры обучающегося. В качестве методического обеспечения реализации данного педагогического условия использовались: моделирование квазипрофессиональной деятельности, метод комиссий, мозговой атаки, консультирование, комментирование, взаимообучение в парах или минигруппах, дискуссионные (беседы с элементами дискуссии, диалоги-споры), переработка источников учебно-профессиональной и научно-исследовательской информации (подготовка докладов и рефератов профессиональной тематики, научно-практических обзоров литературы), проблемно-праксиологические игры и др.

Результаты исследования

Анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по вопросу изучения факторов успешности процесса обучения и результативности образовательного процесса показал, что необходимо выделить такие педагогические факторы формирования праксиологической культуры обучающегося, которые, с одной стороны, определяют организационные и педагогические особенности реализации данного процесса в образовательном пространстве вуза; с другой стороны, позволяют спроектировать организацию процесса формирования праксиологической культуры обучающегося за счет анализа и диагностики сформированности его праксиологической культуры и праксиологической направленности профессиональной подготовки обучающегося. Соответственно, в качестве педагогических факторов формирования праксиологической культуры обучающегося выделены: организационно-педагогическое обеспечение формирования праксиологической культуры обучающегося в ее социально-профессиональном

контексте; организация педагогической экспертизы в процессе формирования праксиологической культуры обучающегося.

Характеризуя первый педагогический фактор формирования праксиологической культуры обучающегося технического вуза необходимо отметить, что одним из важнейших направлений совершенствования профессиональной подготовки является целенаправленная деятельность преподавательского состава и администрации вуза по организации процесса формирования праксиологической культуры обучающегося. Новый вектор социально-экономического развития страны определяет необходимость реформирования системы профессиональной подготовки в целом и системы инженерного образования в частности. За последние годы значительно возросла номенклатура направлений образования, по которым должна вестись подготовка в вузе. Последнее обстоятельство определяет необходимость построения такого учебного процесса, который бы способствовал выпускникам технических вузов успешно осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне. Все участники образовательного процесса в высшей школе заинтересованы в качественной подготовке выпускников в минимальные сроки и с минимальными затратами. Такая постановка вопроса имеет внутренние противоречия, связанные, главным образом, с необходимостью обеспечения качества подготовки студентов. Вышеуказанная задача может быть реализована только в результате качественного образовательного процесса, основанного на современных стандартах и приоритетах, выработанных на основе научного подхода к проблеме организационно-педагогического обеспечения формирования праксиологической культуры обучающегося технического вуза.



В контексте проводимого исследования организационно-педагогическое обеспечение выступает в качестве фактора, влияющего на результативность формирования праксиологической культуры обучающегося технического вуза, и рассматривается как развертывание комплекса условий посредством педагогических форм, методов, приемов и средств, способствующих пониманию и признанию обучающимся профессиональной значимости праксиологической культуры; уяснению и осознанному усвоению содержания элементов праксиологической культуры; усилению праксиологической направленности профессиональной подготовки обучающегося в вузе.

Рассматривая второй педагогический фактор – организацию педагогической экспертизы в процессе формирования праксиологической культуры обучающегося, необходимо отметить, что одним из факторов, влияющих на результативность формирования праксиологической культуры, является не только организационно-педагогическое обеспечение данного процесса, но и педагогически грамотная, слаженная и целенаправленная работа профессорско-преподавательского состава, направленная на организацию педагогической экспертизы в процессе формирования праксиологической культуры обучающегося. Использование педагогической экспертизы позволяет провести анализ и диагностику сформированности праксиологической культуры обучающегося, дать обоснованную оценку уровня праксиологической направленности его профессиональной подготовки и спроектировать дальнейшую организацию данного процесса в вузе.

В педагогическом контексте формирование праксиологической культуры обучающегося связано с реализацией факторов, определяющих результативность данного процесса

за счет совокупности взаимосвязанных педагогических условий, способствующих пониманию и признанию обучающимся профессиональной значимости праксиологической культуры; уяснению и осознанному усвоению содержания элементов праксиологической культуры; усилению праксиологической направленности профессиональной подготовки обучающегося в вузе. В качестве педагогических условий формирования праксиологической культуры обучающегося выделены: ориентирование обучающегося на праксиологическую деятельность как социально обусловленную; обогащение представлений обучающегося о праксиологической деятельности; активизация праксиологической деятельности обучающегося в образовательном процессе вуза; подготовка преподавателей вуза к организации педагогической экспертизы сформированности праксиологической культуры обучающегося.

Сопоставляя выделенные условия с педагогическими факторами, влияющими на результативность формирования праксиологической культуры обучающегося, отметим, что первые три условия соответствуют фактору «организационно-педагогическое обеспечение формирования праксиологической культуры обучающегося в ее социально-профессиональном контексте» и направлены на формирование праксиологической культуры обучающегося. Последнее условие отнесено к фактору «организация педагогической экспертизы в процессе формирования праксиологической культуры обучающегося» и способствует формированию праксиологической направленности профессиональной подготовки обучающегося в вузе.

Результаты педагогической экспертизы, полученные по окончании экспериментальной работы (рис. 1), показали, что в экспериментальных потоках значительно снизился

процент обучающихся с критическим уровнем сформированности праксиологической культуры по всем критериям (по познавательному – 39,95 %, по аксиологическому – 33,67 %, по организационному – 41,96 %, по творческому – 44,47 %). В то же время существенно возрос процент обучающихся с допустимым и оптимальным уровнями сформированности праксиологической культуры (по познавательному – 48,49 % и 11,56 % соответственно, по аксиологическому – 52,76 % и 13,57 % соответственно, по организационному – 46,23 % и 11,81 % соответственно, по

творческому – 45,23 % и 10,30 % соответственно). В целом, критический уровень сформированности праксиологической культуры продемонстрировали 33,67 % (134 чел.), допустимый – 54,27 % (216 чел.), оптимальный – 12,06 % (48 чел.). В контрольных потоках обучающихся, с которыми не проводилась экспериментальная работа, сформированность праксиологической культуры характеризуется следующими данными: критический уровень – 95,25 % (381 чел.), допустимый уровень – 4,75 % (19 чел.), оптимальный – 0 % (0 чел.).

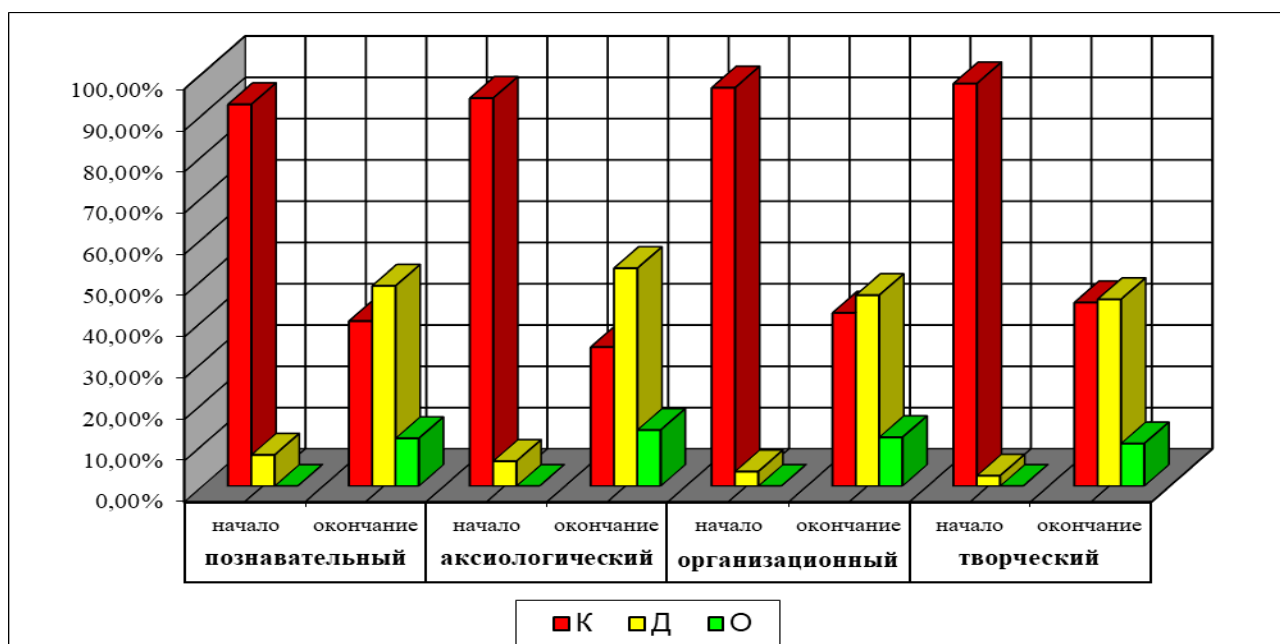


Рис. 1. Динамика уровней сформированности праксиологической культуры обучающихся экспериментальной группы по всем критериям

Примечание. К, Д, О – соответственно критический, допустимый и оптимальный уровни сформированности праксиологической культуры обучающихся экспериментальной группы

Fig. 1. Dynamics of levels of formation of praxiological culture of students of experimental group on all criteria

Note. K, D, O – respectively critical, acceptable and optimal levels of formation of the praxiological culture of students of the experimental group

Сопоставление результатов экспериментальной работы показало, что уровень сформированности праксиологической культуры обучающихся технического вуза на ее окончание по каждому из критериев выше, чем на

начальном этапе создания условий. В целом, экспериментальная работа указывает на результативность проведенного исследования и позволяет сделать выводы о целесообразности выбора педагогических факторов, влияющих

на результативность данного процесса, и условий их реализации в образовательном процессе технического вуза.

Заключение

В результате исследования выявлены и обоснованы педагогические факторы, определяющие результативность формирования праксиологической культуры обучающегося технического вуза: организационно-педагогическое обеспечение в ее социально-профессиональном контексте; организация педагогической экспертизы. Организационно-педагогическое обеспечение представляет собой развертывание комплекса условий посредством педагогических форм, методов, приемов и средств, способствующих пониманию и признанию обучающимся профессиональной значимости праксиологической культуры; уяснению и осознанному усвоению содержания элементов праксиологической культуры; усилению праксиологической направленности профессиональной подготовки обучающегося в вузе. Педагогическая экспертиза рассматривается как особый способ изучения сформированности праксиологической культуры обучающегося и праксиологической направленности его профессиональной подготовки, осуществляемый компетентными специалистами, решение которых в виде комплексной оценки позволяет спроектировать развитие образовательного процесса в вузе в контексте формирования элементов праксиологической культуры (знаний, умений, опыта деятельности) обучающегося.

Реализация выделенных факторов осуществлялась посредством совокупности взаимосвязанных педагогических условий: ориентирование обучающегося на праксиологическую деятельность как социально обусловленную; обогащение представлений обучающегося о праксиологической деятельности; активизация праксиологической деятельности обучающегося в образовательном процессе вуза; подготовка преподавателей вуза к организации педагогической экспертизы становления и развития праксиологической культуры обучающегося. При этом первые три педагогических условия соответствуют фактору «организационно-педагогическое обеспечение становления и развития праксиологической культуры обучающегося в ее социально-профессиональном контексте», последнее условие отнесено к фактору «организация педагогической экспертизы в процессе становления и развития праксиологической культуры обучающегося».

Выявленные факторы и условия их реализации способствуют направленности всех компонентов, а также всех субъектов профессиональной подготовки на формирование у обучающегося технического вуза праксиологической культуры, способствующей «ориентировке» в профессии, готовности к преобразовательной деятельности, построению карьеры и как результат – достижение профессионального успеха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилов А. Н., Гитман М. Б., Столбов В. Ю., Гитман Е. К. Система подготовки инженерных кадров в современной России: образовательные траектории и контроль качества // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 3. – С. 5–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32673069>



2. **Девятловский Д. Н.** Концептуальная модель формирования праксиологической культуры обучающегося вуза // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2019. – № 2. – С. 41–44. DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.02-19.041> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37006322>
3. **Девятловский Д. Н.** Праксиологическая культура обучающихся вуза: сущность и содержание // *Глобальный научный потенциал*. – 2018. – № 8 (89). – С. 16–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35723373>
4. **Корчагин Е. А., Сафин Р. С.** Образовательная составляющая подготовки аспирантов в техническом университете // *Высшее образование в России*. – 2019. – Т. 28, № 3. – С. 67–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37184526>
5. **Кумыков А. М., Люев А. Х., Жабелова Г. А., Журавель К. Н.** Социальная активность студента как фактор профессиональной подготовки // *Высшее образование в России*. – 2017. – № 3. – С. 127–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28863454>
6. **Оливер В. М.** Adaptations on training design and performing to answer the current context: The importance of C*M*A Alignment // *Образование и саморазвитие*. – 2017. – Т. 12, № 3. – С. 44–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32662811>
7. **Осипова С. И.** Компетентностный подход в реализации инженерного образования // *Педагогика*. – 2016. – № 6. – С. 53–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26535252>
8. **Пучков Н. П., Забавникова Т. Ю.** К вопросу о саморазвитии студентов в условиях современного технического вуза // *Образование и саморазвитие*. – 2017. – Т. 12, № 4. – С. 28–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35353163>
9. **Степанова И. Ю., Адольф В. А.** Профессиональная социализация в вузе как условие формирования конкурентоспособности выпускника // *Высшее образование в России*. – 2017. – № 4. – С. 104–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28998169>
10. **Стромов В. Ю., Сысоев П. В.** Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // *Высшее образование в России*. – 2017. – № 10. – С. 75–82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30383245>
11. **Шагеева Ф. Т., Галиханов М. Ф., Стрекалова Г. Р.** Развитие предпринимательских компетенций будущего инженера как фактор успешной профессиональной карьеры // *Высшее образование в России*. – 2018. – Т. 27, № 2. – С. 47–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32481790>
12. **Adolf V., Yakovleva N.** La formazione del carattere nelle organizzazioni studentesche imbarco // *Italian Science Review*. – 2014. – № 7 (16). – P. 388–392. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23449363>
13. **Dreher R., Gornov A. O., Kondratyev V. V.** Concept of the Natural Structure of Engineering Training and the Code of Professional Ethics of an Engineer // *Высшее образование в России*. – 2019. – Т. 28, № 1. – С. 76–85. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-76-85> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36826100>
14. **Elboubekri A.** The Intercultural Communicative Competence and Digital Education // *Journal of Educational Technology Systems*. – 2017. – № 45 (4). – P. 520–545. DOI: <https://doi.org/10.1177/0047239516670994>
15. **Furyaeva T. V., Markevich A. N., Furyaev E.** Supported accommodation of young people with psychophysical disorders as a condition for social and pedagogical inclusion // *Journal of Social Studies Education Research*. – 2017. – Т. 8, № 3. – P. 114–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30632773>
16. **Mustafa G. M. M.** Learning with each other: Peer learning as an Academic Culture among Graduate Students in Education // *American Journal of Educational Research*. – 2017. – Vol. 5,



- Issue 9. – P. 944–951. DOI: <https://doi.org/10.12691/education-5-9-3> URL: <http://www.sciepub.com/EDUCATION/abstract/8097>
17. **Odağ Ö., Wallin H. R., Kedzior K. K.** Definition of Intercultural Competence According to Undergraduate Students at an International University in Germany // *Journal of Studies in International Education*. – 2016. – Vol. 20 (2). – P. 118–139. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315315587105>
 18. **Parks E.** Communicative criticality and savoir se reconnaître: emerging new competencies of criticality and intercultural communicative competence // *Language and Intercultural Communication*. – 2018. – Vol. 18, Issue 1. – P. 107–124. DOI: <http://doi.org/10.1080/14708477.2017.1401691>
 19. **Perraton H.** Foreign students in the twentieth century: a comparative study of patterns and policies in Britain, France, Russia and the United States // *Policy Reviews in Higher Education*. – 2017. – Vol. 1, Issue 2. – P. 161–186. DOI: <http://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303788>
 20. **Riaño Y., Van Mol C., Raghuram P.** New directions in studying policies of international student mobility and migration // *Globalisation, Societies and Education*. – 2018. – Vol. 16, Issue 3. – P. 283–294. DOI: <http://doi.org/10.1080/14767724.2018.1478721>
 21. **Smirnaia A. A., Ignatova V. V.** Involving Future Bachelors in the Development of an Information-Cognitive Model of Introduction to Social-Pedagogical Values // *Журнал Сибирского федерального университета. Серия: гуманитарные науки*. – 2016. – Т. 9, № 1. – С. 126–132. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-1-126-132> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25360394>
 22. **Song Ya., Loewenstein G., Shi Ya.** Heterogeneous effects of peer tutoring: Evidence from Rural Chinese Middle Schools // *Research in Economics*. – 2018. – Vol. 72, Issue 1. – P. 33–48. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.rie.2017.05.002>
 23. **Troth A. C., Jordan P. J., Lawrence S. A.** Emotional Intelligence, Communication Competence, and Student Perceptions of Team Social Cohesion // *Journal of Psychoeducational Assessment*. – 2012. – Vol. 30, Issue 4. – P. 414–424. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282912449447>
 24. **Van Laer S., Elen J.** In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments // *Education and Information Technologies*. – 2017. – Vol. 22, Issue 4. – P. 1395–1454. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x>
 25. **Osipov A., Kudryavtsev M., Fedorova P., Zakharova L., Zhavner T., Klimuk Y., Serzhanova Z., Panov E., Savchuk A., Yanova M.** Components of Positive Impact of Exposure to University Physical Culture and sports on Students' Physical Activity // *Journal of Physical Education and Sport*. – 2017. – Т. 17, № 2. – P. 871–878. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.02133> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=31048139>



DOI: [10.15293/2658-6762.1904.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.09)

Dmitry Nikolaevich Devyatlovskiy,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Department of Economic and Natural Sciences,

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Branch
in Lesosibirsk), Lesosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0627-2720>

E-mail: devyatlovskiy@mail.ru

Valentina Vladimirovna Ignatova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Department of Psychology and Pedagogy,

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology,
Krasnojarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1147-6544>

E-mail: valyaig@mail.ru

Praxiological culture of technical university students: Educational factors and conditions for their implementation

Abstract

Introduction. *The authors investigate the problem of developing technical university students' praxiological culture. The purpose of the study is to identify educational factors which influence the effectiveness of developing technical university students' praxiological culture and conditions for their implementation.*

Materials and Methods. *Experimental work was carried out on the basis of Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnojarsk) and Lesosibirsk branch of Siberian State University of Science and Technology from 2012 to 2017. It involved students (n=798) and academic staff (n=57) of Engineering and Economics Faculty. A set of complementary methods was used: theoretical (analysis of methodological, psychological and educational literature, the study of legislative and program-methodical documents in the field of education, system analysis, synthesis), empirical (observation, interviews, study and synthesis of existing teaching practice), sociological (questionnaires, expert surveys); mathematical (ranking, scaling), educational experiments, and expert assessments.*

Results. *The authors have revealed the educational factors influencing the praxiological culture of technical university students. The set of interrelated educational conditions for the realization of the identified factors within the framework of higher education is clarified. The effectiveness of developing students' praxiological culture in the educational process of a technical university is experimentally proved.*

Conclusions. *As a result of the study, educational factors which influence the effectiveness of developing technical university students' praxiological culture are identified and clarified through the set of interrelated educational conditions.*

Keywords

Pedagogical factors; Praxiological culture; Professional training; Educational process; Technical university students; Professional success.



REFERENCES

1. Danilov A. N., Gitman M. B., Stolbov V. Yu., Gitman E. K. Engineering personnel training system in modern Russia: Educational trajectories and quality control. *Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 3, pp. 5–15. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32673069>
2. Devyatlovsky D. N. A conceptual model of the formation of the praxiological culture of a university under study. *Alma Mater (Herald of Higher School)*, 2019, no. 2, pp. 41–44. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.02-19.041> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37006322>
3. Devyatlovskiy D. N. Praxiological culture of university students: The essence and content. *Global Scientific Potential*, 2018, no. 8, pp. 16–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35723373>
4. Korchagin E. A., Safin R. S. Educational component of doctoral training at engineering university. *Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 3, pp. 67–74. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37184526>
5. Kумыков A. M., Lyuev A. Kh., Zhabelova G. A., Zhuravel K. N. Students' social activities as a guarantee of their professional success. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 3, pp. 127–132. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28863454>
6. Oliver V. M. Adaptations on training design and performing to answer the current context: The importance of C*M*A Alignment. *Education and Selfdevelopment*, 2017, vol. 12, no. 3, pp. 44–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32662811>
7. Osipova S. I. Competence-based approach in realization of engineering education. *Pedagogy*, 2016, no. 6, pp. 53–59. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26535252>
8. Puchkov N. P., Zabavnikova T. Yu. On the question of self-development of students in a modern technical university. *Education and Selfdevelopment*, 2017, vol. 12, no. 4, pp. 28–34. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35353163>
9. Stepanova I. Yu., Adolf V. A. Professional socialization as a condition of formation graduates' competitiveness. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 4, pp. 104–110. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28998169>
10. Stromov V. Y., Sysoyev P. V. Model of organization of students' scientific and research activity. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 10, pp. 75–82. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30383245>
11. Shageeva F. T., Galikhanov M. F., Strekalova G. R. Entrepreneurial competencies of engineering student as a factor of successful professional career. *Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 2, pp. 47–55. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32481790>
12. Adolf V., Yakovleva N. La formazione del carattere nelle organizzazioni studentesche imbarco. *Italian Science Review*, 2014, no. 7, pp. 388–392. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23449363>
13. Dreher R., Gornov A. O., Kondratyev V. V. Concept of the natural structure of engineering training and the code of professional ethics of an engineer. *Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 1, pp. 76–85. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-76-85> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36826100>
14. Elboubekri A. The intercultural communicative competence and digital education. *Journal of Educational Technology Systems*, 2017, vol. 45 (4), pp. 520–545. DOI: <https://doi.org/10.1177/0047239516670994>



15. Furyaeva T. V., Markevich A. N., Furyaev E. Supported accommodation of young people with psychophysical disorders as a condition for social and pedagogical inclusion. *Journal of Social Studies Education Research*, 2017, vol. 8, no. 3, pp. 114–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30632773>
16. Mustafa G. M. M. Learning with each other: Peer learning as an academic culture among graduate students in education. *American Journal of Educational Research*, 2017, vol. 5, issue 9, pp. 944–951. DOI: <https://doi.org/10.12691/education-5-9-3>
17. Odağ Ö., Wallin H. R., Kedzior K. K. Definition of intercultural competence according to undergraduate students at an international university in Germany. *Journal of Studies in International Education*, 2016, vol. 20 (2), pp. 118–139. DOI: <https://doi.org/10.1177/10283153155587105>
18. Parks E. Communicative criticality and savoir se reconnaitre: Emerging new competencies of criticality and intercultural communicative competence. *Language and Intercultural Communication*, 2018, vol. 18, issue 1, pp. 107–124. DOI: <http://doi.org/10.1080/14708477.2017.1401691>
19. Perraton H. Foreign students in the twentieth century: A comparative study of patterns and policies in Britain, France, Russia and the United States. *Policy Reviews in Higher Education*, 2017, vol. 1, issue 2, pp. 161–186. DOI: <http://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303788>
20. Riaño Y., Van Mol C., Raghuram P. New directions in studying policies of international student mobility and migration. *Globalisation, Societies and Education*, 2018, vol. 16, issue 3, pp. 283–294. DOI: <http://doi.org/10.1080/14767724.2018.1478721>
21. Smirnaia A. A., Ignatova V. V. Involving future bachelors in the development of an information-cognitive model of introduction to social-pedagogical values. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2016, vol. 9, no. 1, pp. 126–132. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-1-126-132> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25360394>
22. Song Ya., Loewenstein G., Shi Ya. Heterogeneous effects of peer tutoring: Evidence from rural Chinese middle schools. *Research in Economics*, 2018, vol. 72, issue 1, pp. 33–48. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.rie.2017.05.002>
23. Troth A. C., Jordan P. J., Lawrence S. A. Emotional intelligence, communication competence, and student perceptions of team social cohesion. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2012, vol. 30, issue 4, pp. 414–424. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282912449447>
24. Van Laer S., Elen J. In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 2017, vol. 22, issue 4, pp. 1395–1454. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x>
25. Osipov A., Kudryavtsev M., Fedorova P., Zakharova L., Zhavner T., Klimuk Y., Serzhanova Z., Panov E., Savchuk A., Yanova M. Components of positive impact of exposure to university physical culture and sports on students' physical activity. *Journal of Physical Education and Sport*, 2017, vol. 17, no. 2, pp. 871–878. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.02133> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=31048139>

Submitted: 07 May 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.sciforedu.ru

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOLOGY AND CULTURAL
FOR EDUCATION**



© Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова, И. В. Салосина

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.10)

УДК 378

Мотивационные педагогические условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров

Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова, И. В. Салосина (Томск, Россия)

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема формирования дискурсивной компетенции иностранных студентов, обучающихся по программам инженерной подготовки. Цель статьи: выявить мотивационные педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров.

Методология. В качестве исследовательского метода авторы использовали сравнительно-сопоставительный анализ теоретических подходов к изучению проблемы. В связи с чем методологическую основу исследования составляют представления о дискурсивной компетенции как комплекса умений, связанных с восприятием и созданием устных и письменных текстов (М. Н. Вятютнев, Т. В. Васильева, Г. М. Лёвина), понимание структуры дискурсивной компетенции, включающей формально-логический, функционально-стилистический и жанрово-текстовый компоненты (Л. В. Волкова). Были учтены также основные положения современной коммуникативно-когнитивной лингводидактической концепции (Г. М. Лёвина, И. Б. Авдеева, Т. В. Васильева, С. И. Досько и др.), в рамках которой выявлены характеристики аналитического когнитивного стиля будущих специалистов инженерного профиля, позволившие сформулировать авторский подход к разработке принципов организации содержания обучения.

Методами исследования являются: анализ результатов контрольного этапа эксперимента, анкетирование. В контрольном этапе эксперимента приняли участие 39 студентов КНР, обучающихся в Национальном исследовательском Томском политехническом университете: 19 студентов составляли экспериментальную группу, 20 – контрольную. Результаты экспериментальной группы доказали эффективность выявленных педагогических условий. Кроме того, анкетирование показало высокую степень удовлетворенности результатами обучения со стороны студентов.

Гриценко Любовь Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, Отделение русского языка, Школа базовой инженерной подготовки, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: grluba@rambler.ru

Демидова Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент, Отделение русского языка, Школа базовой инженерной подготовки, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: demidtanya@yandex.ru

Салосина Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, Отделение русского языка, Школа базовой инженерной подготовки, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: salosinaiv@tpu.ru

Результаты. В результате исследования были выявлены и обоснованы мотивационные педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования дискурсивной компетенции. Авторами установлены критерии сформированности иноязычной дискурсивной компетенции. Сформулированы принципы реализации мотивационных педагогических условий в соответствии с культурными особенностями обучающихся. Определены особенности формирования дискурсивной компетенции с учетом использования электронного курса для самостоятельной работы.

Заключение. Авторами обобщаются выявленные мотивационные педагогические условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции: профессиональная направленность, индивидуализация, учёт этнокультурных особенностей учащихся; делаются выводы об особенностях их реализации в образовательном процессе технического вуза.

Ключевые слова: мотивационные педагогические условия; языковая подготовка; иноязычная дискурсивная компетенция; электронный курс; платформа MOODLE; учащиеся инженерного профиля.

Постановка проблемы

Выявление аспектов формирования иноязычной дискурсивной компетенции в системе высшего профессионального образования является актуальной проблемой современной педагогической науки в связи с тем, что в настоящее время наблюдается усиление международной учебной миграции, и количество иностранных студентов, прибывающих на обучение в зарубежные университеты, растёт. В данной ситуации вопрос эффективного освоения языка принимающей стороны, языка обучения и выживания, стоит особо остро. И если формированию иноязычной коммуникативной компетенции посвящено достаточно большое количество отечественных и зарубежных исследований, то изучение особенностей и закономерностей формирования и развития её компонентов, в частности дискурсивной компетенции, представляется перспективным направлением.

Определение дискурсивной компетенции, сложившееся в отечественной лингводидактике, имеет интернациональную природу и основано на представлениях об уровнях освоения английского языка. Это отражено в работах Т. В. Васильевой, Г. М. Левиной, О. А. Усковой [1], которые под дискурсивной

компетенцией понимают умение создавать и понимать высказывания/тексты (на иностранном языке), «используя определённые стратегии и тактики речевого поведения» [1, с. 20]. И поскольку основные результаты образовательной деятельности студента в вузе, в том числе и написание текста выпускной квалификационной работы, так или иначе связаны с реализацией данных умений, мы можем говорить о необходимости выявления и создания условий их эффективного формирования и развития в образовательной среде университета.

Именно это объясняет повышенный интерес зарубежных исследователей к формированию и развитию навыков академического письма [2].

В настоящее время актуализируются также исследования, посвященные аспектам формирования дискурсивной компетенции применительно к направлениям профессиональной подготовки студентов. В частности, А. Г. Горбунов основывается на синергетическом подходе к языковой подготовке бакалавров неязыковых специальностей, определяя дискурсивную иноязычную компетенцию как способность интерпретировать и использовать



тезаурус определённого дискурсивного сообщества в процессе продуцирования или декодирования дискурсов [3].

В связи с этим отдельным направлением современной педагогики является разработка теоретических и методических основ профессиональной подготовки на русском языке граждан иностранных государств в технических вузах РФ. Решение проблемы формирования дискурсивной компетенции студентов инженерного профиля находится в области междисциплинарных исследований по теории профессионального образования, лингводидактике, лингвистике, психологии, философии науки и техники. В настоящее время сформулированы основные теоретические положения когнитивно-дискурсивной концепции формирования русскоязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов инженерного профиля в рамках исследований ученых станкиновской научной школы, включающей представителей ведущих инженерных вузов России [4; 5]. В частности, проанализированы профессиональные компетенции будущих инженеров в соотношении с тем языковым материалом, которым они должны овладеть для их достижения.

Кроме того, в настоящее время развивается этнокультурное направление в области лингводидактики, в рамках которого исследуются аспекты формирования дискурсивной компетенции обучающихся в соответствии с их культурными особенностями, с опорой на традиции педагогической системы той страны, из которой они приехали, с учетом родного языка. Так, особый интерес ученых вызывают проблемы формирования навыков

письменной речи как компонента дискурсивной компетенции у китайских студентов. Это объясняется, во-первых, большим количеством студентов КНР, обучающихся в вузах РФ, во-вторых, значительными различиями языков, культур, традиций педагогических систем. Теоретические основы преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории в разных аспектах рассмотрены в работах Ю. А. Антоновой [6], Т. В. Васильевой, О. А. Усковой [7], И. И. Бабенко, Ц. Цзян [8].

Современные зарубежные и российские ученые активно обращаются к описанию национальной специфики обучения письму иностранных обучающихся. Результаты исследований отражены в многочисленных научных трудах (А. Gatti, Т. O'Neill [9], С. Lu [10], Ли Сикуй [11], Чжан Юйпин, Т. Е. Лишманова [13], О. В. Дубкова, Л. Мэй [13], С. М. Морозова [14], Ли Гэнвей¹ [15], Е. Ю. Панферова [17], Ань Лихун² и др.). В некоторых университетах письменная речь выделена как отдельная дисциплина в рамках преподавания русского языка как иностранного. Но чаще всего студенты обучаются шаблонному письму. Им предлагаются образцы писем, ряд упражнений, задания на создание собственного текста. Такой формальный подход приводит к тому, что иностранный обучающийся может создавать свой текст, являющийся, по сути, копией образца, а даже незначительное изменение задания влечет за собой возникновение серьезных логических ошибок [11; 12; 13]. Таким образом, создание грамотного письменного текста представляет собой большую проблему. А с учетом того, что навыки создания текстов различных жанров и

¹ Ли Гэнвэй. Обучение китайских студентов жанру русского делового письма на занятиях по русскому языку как иностранному (второй сертификационный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб. – 2016. – 17 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30447896>

² Ань Лихун. Теоретические и практические аспекты в обучении письменной речи китайских учащихся: дисс. ... д. пед. н. Харбин: Хэйлунцзянский университет. – 2003. – 239 с. (in Chinese)

стилей обеспечивают академическую и социальную адаптацию студентов в университете, определяют успешность их профессиональной подготовки, можно сделать вывод, что степень сформированности иноязычной дискурсивной компетенции влияет на уровень профессиональной подготовки в целом. Поэтому в настоящее время в англоязычной научной литературе появился ряд работ, в которых предлагается использование новых подходов к обучению письменной речи. Так, М. Porto [16] доказывает эффективность интерактивных форм обучения письму на иностранном языке. Кроме того, многие ученые считают, что развитие информационных технологий расширяет не только возможности взаимодействия субъектов образовательного процесса, но и интенсифицирует процесс освоения иностранного языка. Причем современные исследователи сфокусированы на восприятии электронных обучающих ресурсов участниками, а также на развитии мотивации к обучению и общей удовлетворенности от использования подобных курсов [17; 18].

Несмотря на возрастающий многоаспектный интерес к проблеме, в настоящее время отсутствует системное описание педагогических условий формирования дискурсивной компетенции иностранных студентов с учетом их национальных традиций, когнитивного опыта и направления профессиональной подготовки.

Этим обусловлена постановка цели исследования: выявить мотивационные педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров.

Настоящее исследование фокусируется на мотивационных педагогических условиях формирования иноязычной дискурсивной

компетенции с учетом направления профессиональной подготовки и этнокультурных особенностей обучающихся.

Методология исследования

В качестве исследовательского метода авторы использовали сравнительно-сопоставительный анализ теоретических подходов к изучению проблемы, что позволило выявить содержание и структуру иноязычной дискурсивной компетенции. Методологическую основу исследования составляют представления о дискурсивной компетенции как комплекса умений, связанных с восприятием и созданием устных и письменных текстов [1]. Основанием для выделения критериев сформированности иноязычной дискурсивной компетенции является позиция Л. Б. Волковой, которая определяет формально-логический, функционально-стилистический и жанрово-текстовый компоненты в её составе [19], соответственно каждый компонент измеряется определенными критериями.

Были учтены также основные положения современной коммуникативно-когнитивной лингводидактической концепции [4; 5], в рамках которой выявлены характеристики аналитического когнитивного стиля будущих специалистов инженерного профиля. Опираясь на исследования в области психологии, лингвистики, семиотики, философии техники, И. Б. Авдеева разработала модель когнитивной и профессиональной деятельности инженера, которую проецирует на структуру учебников по русскому языку для иностранцев [20]. Автор выделяет инженерную коммуникацию в качестве отдельной речевой культуры, позиционируя когнитивность в качестве базового принципа лингводидактики в области обучения русскому языку будущих инженеров. Описан лингво-когнитивный портрет студентов инженерного профиля и выявлены



особенности их аналитического типа восприятия, хранения и обработки информации, который необходимо учитывать при разработке и реализации программ языковой подготовки в вузах [20; 21]. Это позволило сформулировать авторский подход к разработке принципов организации содержания обучения с учетом профессиональной направленности обучающихся.

Кроме того, базовым положением исследования является то, что смешанное обучение может быть использовано в качестве стратегии повышения мотивации студентов, благодаря возможности гибко управлять образовательным процессом, индивидуальному подходу, увеличению доли самостоятельной работы. Авторы подчеркивают повышение степени вовлеченности студентов в учебный процесс, удовлетворенности результатами деятельности, а также отмечают возможность выбора студентами приоритетных для них элементов, необходимых для совершенствования производительности и приобретения навыков [22–31].

В качестве основного метода исследования был выбран метод педагогического эксперимента (Т. Ю. Бодрова [32], Z. Abrams, S. Berchtold Schiestl [33] и др.). Экспериментальная работа включала три этапа: диагностирующий, формирующий, контрольный. В целом в экспериментальной деятельности участвовали 350 человек – студентов 1–4 курсов ТПУ. Основной задачей контрольного этапа эксперимента была проверка гипотезы об эффективности выявленных мотивационных педагогических условий формирования дискурсивной компетенции будущих инженеров. Контрольный эксперимент проводился в

течение 2017/18 учебного года в четырех группах китайских учащихся 3 курса (Отделение русского языка, Национальный исследовательский Томский политехнический университет). В эксперименте приняло участие 39 человек; 1 группа (20 человек) – контрольная, 2 группа (19 человек) – экспериментальная, в рамках работы которой создавались выявленные педагогические условия.

Для оценивания степени удовлетворенности результатами обучения была разработана анкета, в состав которой были включены вопросы, связанные с содержанием обучения, с организацией обратной связи с преподавателем, планированием времени, взаимодействием с другими членами группы, связью содержания обучения с будущей профессиональной деятельностью. Студенты оценивали каждый параметр по пятибалльной шкале.

Результаты исследования

На первом этапе исследования была сформулирована рабочая гипотеза о том, что мотивационные педагогические условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров определяются в виде трёх компонентов: профессиональная направленность, индивидуализация, учёт этнокультурных особенностей. Это и определило дальнейшую логику исследования.

Выбор иноязычной дискурсивной компетенции в качестве предмета изучения обусловлен содержанием ФГОС 3++³ по направлениям инженерной подготовки, поскольку он определяют комплекс умений, связанных с осуществлением письменной коммуникации в научной и деловой сфере в структуре универсальных и общепрофессиональных компетен-

³ Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>.



ций. Кроме того, отдельные умения, связанные с анализом и систематизацией данных в процессе профессиональной деятельности, обозначенные профессиональными стандартами, также зависят от уровня сформированности дискурсивной компетенции.

В составе универсальных компетенций по направлениям инженерной подготовки бакалавриата категория «Коммуникация» определяется как способность «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной

формах на государственном и иностранном языке», что непосредственно связано с умением создавать тексты в соответствии с деловой ситуацией общения.

Анализ содержания общепрофессиональных компетенций (далее ОК) ФГОС (3++) показал, что навыки работы с текстами: анализ, синтез, обработка, составление текстов, в той или иной степени отражаются в ОК. Отдельные примеры по направлениям приведены в таблице 1.

Таблица 1

Связь компонентов ФГОС 3++ по направлениям инженерной подготовки с содержанием дискурсивной компетенции

Table 1

Connection of components of the Federal State Educational Standard 3 ++ in areas of engineering training with the content of discursive competence

Направления подготовки бакалавриата	Общепрофессиональные компетенции
02.03.01 Математика и компьютерные науки	ОПК-3 Способен самостоятельно представлять научные документы и отчеты
04.03.01 Химия	ОПК-6. Способен представлять результаты своей работы в устной и письменной форме в соответствии с нормами и правилами, принятыми в обществе
12.03.02 Оптотехника, 12.03.01 Приборостроение	ОПК-5. Способен участвовать в разработке текстовой, проектной и конструкторской документации в соответствии с нормативными требованиями
13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника 13.03.03 Энергетическое машиностроение 14.03.01 Ядерная энергетика и теплофизика	ОПК – 1. Способен осуществлять поиск, обработку и анализ информации из различных источников и представлять её в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий
21.03.01 Нефтегазовое дело	ОПК-7. Способен анализировать, составлять и применять техническую документацию, связанную с профессиональной деятельностью, в соответствии с действующими нормативными правовыми актами

Кроме того, данный компонент дискурсивной компетенции является наиболее востребованным в контексте двустороннего сотрудничества России и Китая [34–38], что повышает уровень конкурентоспособности выпускников российских вузов, граждан КНР, на

рынке труда и положительно влияет на мотивацию к обучению. Данный навык также актуализируется во время обучения в российском университете, когда обучающийся сталкивается с необходимостью написания официальных документов (заявления, отчета о практике



или стажировке, жалобы, благодарности, приглашения на официальное мероприятие) и/или ответа на них. Отдельные жанры официального письма включены в Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение⁴. Многие студенты ориентированы на получение сертификата ТРКИ-2 для дальнейшей профессиональной деятельности на совместных российско-китайских предприятиях.

Посредством теоретического анализа научных исследований по проблемам обучения русскому языку учащихся инженерного профиля, было установлено, что студенты технических университетов обладают аналитическим типом восприятия, хранения и обработки информации [4; 21], который соотносится с характером инженерной деятельности. Это позволило утверждать, что оптимальным принципом организации учебного материала являются алгоритмы, модели и структурно-логические схемы. Данное положение обосновывает и необходимость создания электронного курса для самостоятельной работы на платформе LMS Moodle, которая позволяет генерировать логические текстовые структуры и доводить формируемый навык до автоматизма. Это усиливается возможностью сочетать аудиторную работу с самостоятельной домашней работой в электронном курсе. Электронный курс является также условием получения своевременного фидбэка преподавателя, что мотивирует к возвращению студента к курсу и тщательной проработке материала, который вызвал затруднения.

В настоящее время все большее количество исследователей склоняется к мысли об эффективности использования электронных

курсов и применении методов смешанного обучения в процессе преподавания иностранного языка. Авторами подчеркивается успешность внедрения методов смешанного обучения в практику преподавания иностранных языков, поскольку они позволяют использовать весь спектр медиаресурсов (видео, аудио, изображение), а также реализовать принципы коммуникативности, что является важнейшим аспектом изучения иностранного языка [27].

В связи с этим нами был создан на базе LMS Moodle курс «Второй сертификационный уровень. Субтест «Письмо», который нацелен на выполнение обучающей, стимулирующей и контролирующей функций⁵.

Для разработки электронного курса нами была использована платформа Moodle, представляющая собой модульную объективно-ориентированную динамическую учебную среду, которая применяется в преподавании разных дисциплин, в том числе и в обучении иностранным языкам [28]. Moodle включает различные интерактивные возможности, что значительно расширяет рамки обучающего процесса, который может протекать в зависимости от реализуемых задач и возможностей обучающихся (самостоятельное усвоение материала, предоставление учащимся необходимой информации или отдельных фрагментов курса, тренировочные материалы в виде упражнений, тестов, заданий с предоставлением возможности самоконтроля и самопроверки, возможность выполнения индивидуальных, творческих, проектных, командных заданий, оценка и контроль, обсуждение и анализ фрагментов курса и др.) [29; 30].

Moodle – гибкий инструмент, позволяющий эффективно соотносить дидактические

⁴ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. – М.; СПб: Златоуст, 1999. – 40 с.

⁵ Гриценко Л. М., Демидова Т. А., Новикова А. В. Второй сертификационный уровень. Субтест «Письмо» [Электронный ресурс]. URL: <https://stud.lms.tpu.ru/enrol/index.php?id=2001>

цели с учебным материалом, варьировать, дополнять, совершенствовать структуру курса в соответствии с целями и задачами, а также иметь доступ к постоянно появляющейся новой информации [31]. Однако электронные ресурсы не могут полностью заменить очное взаимодействие преподавателя и студента, основанное на визуальном, коммуникативном контакте, когда появляется возможность наблюдать, задавать вопросы и т. д. В связи с этим, несомненно, смешанное обучение, представляющее собой совокупность электронных и традиционных форм обучения, создает благоприятную среду для эффективного образования.

Реализация курса в течение 2017/18 учебного года позволила сделать следующие выводы.

Во-первых, использование электронного курса позволяет снять психологические барьеры в обучении; это связано с наличием широкого арсенала инструментов, позволяющих студенту самостоятельно контролировать время, место, темп обучения. Во-вторых, помогает сэкономить аудиторное время и более эффективно и оптимально его использовать, поскольку усвоение теоретического материала связано с индивидуальными особенностями студента. В-третьих, развивает навыки самообучения, эффективного поиска необходимой информации. Наличие возможности эффективной самостоятельной работы с использованием тренажеров разного типа (теоретический лекционный материал, тестовые задания на отработку фраз-клише и структурных элементов и т. д.) во многом способствуют развитию дискурсивной компетенции. Кроме того, у студента, занимающегося самостоятельно, существует возможность увидеть и оперативно исправить совершенные им в процессе работы ошибки. Закономерно, что просто самостоятельные занятия по учебнику

(даже при наличии ключей) не дают такого эффекта.

В-четвертых, электронный курс дает возможность многократного обращения к образцу, что особенно важно в китайской аудитории. Электронная среда Moodle предполагает использование наглядных образцов, к которым студенты при необходимости могут обращаться неоднократно, учась различать особенности каждого из них. С учетом этой специфики формирование дискурсивной компетенции: адекватный выбор формы и содержания официального письма – представляется более эффективным.

В связи с чем можно сделать вывод, что индивидуализация процесса обучения через использование электронного курса является эффективным средством повышения мотивации к обучению.

На основе анкетирования студентов было выявлено, что процесс формирования дискурсивной компетенции должен быть организован с учетом индивидуальных и культурных особенностей обучающихся. При таком подходе существует возможность спроектировать индивидуальную зону развития учащегося, организовать персональную траекторию изучения письменной речи. Такую возможность дает электронная образовательная платформа, которая выстраивается по принципу предоставления выбора заданий: предлагается множество упражнений на отработку написания писем разных типов различной сложности, даются дополнительные задания, творческие и т. п. Данный подход особенно важен при обучении письму китайских студентов, поскольку они, как правило, относятся к тому типу учащихся, знания которых активизируются не в прямом общении, а в процессе познавательного процесса, в выполнении индивидуальных письменных заданий.

Кроме того, необходимо учитывать, что существует принципиальная разница в оформлении официального письма в России и Китае, что предопределяет невозможность дословного перевода и полного копирования текстов. Различия проявляются и на уровне формы (например, дата в китайском письме имеет отличный от русского формат: *гг-мм-дд*), и на уровне содержания (типичные фразы-клише, этикетные речевые формулы и приоритетные синтаксические конструкции с преимущественно ограниченным и строго определенным набором лексики). Соответственно в процессе обучения необходимо акцентировать особое внимание на различиях китайской и русской традиции создания официального и делового письма.

Помимо этого, фактором эффективности является интерактивное взаимодействие участников педагогического процесса. Многообразные формы предоставления информаци-

онного и учебного материала, мультимедийный контент электронной среды (аудио-, видео-, интернет-ресурсы) вносят разнообразие в учебный процесс, делая его более увлекательным и информативным.

Таким образом, профессиональная направленность, индивидуализация и учёт этнокультурных особенностей обуславливает развитие мотивации к обучению, активизирует учебную деятельность, что в результате предполагает успешное формирование дискурсивной компетенции.

Основанием для выделения критериев сформированности дискурсивной компетенции стала концепция содержания дискурсивной компетенции Л. Б. Волковой, которая выделяет формально-логический, функционально-стилистический и жанрово-текстовый компоненты в её составе [19]. Связь критериев с компонентами дискурсивной компетенции отражена в таблице 2.

Таблица 2

Связь критериев сформированности дискурсивной компетенции с её компонентами

Table 2

Relationship of the criteria of formation of discursive competence with its components

№	Критерий	Компоненты дискурсивной компетенции
1.	знание структурно-логических схем текстов различных жанров и стилей	формально-логический
2.	воспроизводство текстов по структурно-логическим схемам	
3.	выбор структурно-логической схемы в соответствии с заданной ситуацией речевого общения	функционально-стилистический
4.	продуцирование текстов соответствующего жанра и стиля в соответствии с ситуацией речевого общения	жанрово-текстовый

В соответствии с критериями были разработаны материалы для итогового тестирования. Для оценивания по критериям 1,3 были разработаны тесты типа «Множественный выбор», по критериям 2,4 – задания с открытым

ответом на создание текстов в соответствии с ситуацией речевого общения.

Результаты тестирования представлены в таблице 3.



Таблица 3

Результаты

Table 3

Results

Группа	«Отлично»	«Хорошо»	«Удовлетворительно»	«Не справились с заданием»
Группа 1. Контрольная (20 человек)	25 %	40 %	20 %	15 %
Группа 2. Экспериментальная (19 человек)	42 %	47 %	11 %	0 %

Кроме того, были выявлены факторы эффективности обучения в соответствии с реализованными педагогическими условиями.

Во-первых, *повышение интенсивности обучения*. Наличие наглядного материала (элемент «Лекция», «Книга») и постоянная доступность тестовых тренажеров (элемент «Тест») в электронной среде позволили учащимся экспериментальной группы эффективно планировать время изучения каждой темы в соответствии с индивидуальными потребностями. Кроме того, увеличению скорости восприятия информации способствовала возможность видеть свои ошибки сразу после прохождения тестов и оперативно исправлять их, при необходимости – вести диалог с преподавателем (элемент «Форум», аудиторная работа). Студенты контрольной группы такой возможности были лишены, соответственно время и скорость изучения темы увеличивались.

Во-вторых, *организация самостоятельной работы студентов*.

Как уже отмечалось, смешанное обучение предполагает эффективную организацию самостоятельной работы студентов (элементы «Лекция», «Тест», «Задание», «Форум»). Преподаватель при этом имеет возможность контролировать работу студентов. В процессе эксперимента было выявлено, что студенты

контрольной группы испытывали затруднения при самостоятельном изучении темы «Официальное письмо». Этот факт обусловлен следующими причинами: сложность темы, невозможность получения оперативной консультации преподавателя, ограниченный набор упражнений для отработки темы, вынужденное ожидание проверки выполненных работ. Работа же в электронном курсе увеличивает процент самостоятельной работы учащихся, позволяет при необходимости возвращаться к темам и заданиям, вызывающим затруднения, доводить навыки создания письма до автоматизма.

В результате увеличения скорости прохождения темы и организации эффективной самостоятельной работы студентов часть аудиторной работы по отработке материала (фраз-клише, типовых конструкций, структурных элементов документа) была перенесена в электронную среду, что значительно сократило временные затраты. У преподавателя появилась возможность уделить больше времени реализации первостепенных задач, направленных на формирование дискурсивной компетенции учащихся, отработать наиболее сложные темы: анализ стилистических эквивалентов (разговорный – официальный), поиск адекватной формы выражения намерения говорящего в письменной форме в

соответствие с внеязыковой ситуацией. Ряд заданий в электронном курсе также был составлен с учетом принципов компетентностного подхода и предполагал не только тестовую отработку конструкций, фраз-клише, свойственных документам разного вида, но и был нацелен на самостоятельную оценку студентами заданной речевой ситуации (моделируется с учетом экстралингвистических факторов: актуальность для учащегося, детерминированность жизненным опытом и учебной необходимостью). Например, задания на оценку экстралингвистической ситуации, выбор жанра официального документа, его продуцирование; тестовые задания на определение своего статуса.

В-третьих, *организация интерактивного взаимодействия образовательного процесса*. Интерактивное взаимодействие позволяет не только стимулировать познавательный интерес обучающихся, но и развивать навыки критического мышления при оценке работы одноклассника. Студентам предлагалось проанализировать работы друг друга, оценить их (опираясь на критерии: структура – содержание – соответствие стилистическим нормам). Работа такого рода, перенесенная в электронную среду (элемент «Семинар»), имела ряд неоспоримых преимуществ: сокращение временных затрат и строгая регламентировать каждого вида деятельности (предоставление работ – анализ – результаты); анонимность рецензирования (что снимает страх поставить низкий балл); возможность рефлексии в ходе совместного обсуждения (дать рекомендации для исправления ошибок, предложить и обсудить варианты); постоянный контроль преподавателя, связь с ним. В анкете, предложенной учащимся после изучения курса, студенты экспериментальной группы в большинстве такой вид работы оценили высоко («интересно», «хорошо», «понравилось»), в контрольной

группе давали менее высокую оценку («скучно», «было сложно», «можно обидеть друга»).

В-третьих, *возможность педагогической рефлексии*. В частности, типологизация ошибок. В процессе работы в группах китайских студентов был сделан ряд наблюдений о наиболее частотных типах ошибок в написании документов разных жанров. Это ошибки в оформлении обращения к адресату (*Уважаемый Иванов! // Уважаемый Смирнова! // Уважаемый преподаватель Иванов! и др.*); написание русских фамилий, имен, отчеств (*коменданту общежитие № 7 Анной В. Н.*); неверное использование лексики, имеющей стилистическую детерминированность (*Прошу отпустить меня в командировку в Москву...//... в связи с тем что мой автобус уже уехал*); ошибки во фразах-клише, типичных конструкциях, нарушение порядка слов и др.

На занятиях со студентами контрольной группы преподаватель был вынужден обобщать частотные ошибки учащихся одной группы и отрабатывать преимущественно только их. Возможности реализации индивидуального подхода в данном случае были ограничены и временем занятия, и необходимостью работы со всеми учащимися группы одновременно. Методы смешанного обучения предоставляют возможность увеличить процент индивидуальной работы со студентом: в рамках форумов, за счет подбора тестовых заданий для каждого студента, наличия ряда индивидуальных заданий, проверка которых предполагает индивидуальный отзыв, описание ошибок и рекомендации к исправлению (функция «Комментарий» в структуре элемента «Задание»).

Таким образом, экспериментальным путем было доказано, что выявленные мотивационные педагогические условия обеспечивают эффективное формирование дискурсивной

компетенции, обеспечивают возможность корректировать обучение в соответствии с индивидуальным темпом и личными потребностями обучающегося. Они позволяют увеличить долю индивидуальной работы со студентом, обеспечить его эффективную самостоятельную работу. В рамках реализации данных условий преподаватель получает возможность отслеживать темп изучения каждой темы, процесс ее усвоения каждым студентом.

Кроме того, с целью определения эффективности педагогических условий при форми-

ровании дискурсивной компетенции и выявления степени удовлетворенности результатами обучения было проведено анонимное анкетирование студентов – участников эксперимента. Обучающимся было предложено ответить на ряд вопросов. В опросе приняло участие 39 человек. Результаты анкетирования представлены в таблице 4. Экспериментальная группа (ЭК) – 19 человек. Контрольная группа (КГ) – 20 человек. Студентам было предложено оценить утверждения по пятибалльной шкале с возможностью добавления комментария.

Таблица 4

Результаты анкетирования

Table 4

The results of the survey

Критерии	Оценка (1–5) средний балл/комментарии	
	ЭК	КГ
1. Цели курса были ясными с самого начала	5	5
2. Теоретическая информация была дана в доступной форме	5	4,45
3. Тесты и задания соответствуют уровню владения русским языком	4,6	4,3
4. Критерии оценивания были понятны. Оценка была объективной	5	4,45
5. Заданий и тестов было достаточно для отработки темы	4,6	3,9 «хотелось больше», «можно увеличить»
6. Задания и тесты проверялись быстро, ошибки были указаны	5	3,8 «нужно ждать результаты»
7. Преподаватель постоянно контролировал процесс обучения	5	4,3
8. Времени для индивидуальной работы с преподавателем достаточно	5 «можно задать вопрос в форуме»	3,8 «времени на занятии не хватает», «мало времени»
9. Есть возможность самостоятельно изучать темы, планировать свое время обучения	4,8 «есть схемы в электронном курсе», «удобно», «можно спросить преподавателя»	3,15 «сложно по учебнику», «без преподавателя тяжело»



Окончание таблицы 4

10. Такой вид работы, как анализ и оценивание работы других студентов, полезен и делает обучение более увлекательным	4,8 «интересно», «хорошо», «понравилось»	3,9 «скучно», «можно обидеть друга»
11. Есть возможность постоянно обращаться к изученному материалу для его повторения после прохождения курса	5	3,1
12. Результаты курса могут быть использованы в профессиональной деятельности	5	4,3
13. Курс может быть полезен при подготовке к экзамену ТРКИ-2 субтест «Письмо»	5	5

Заключение

В результате исследования были выявлены и обоснованы мотивационные педагогические условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров: профессиональная направленность, индивидуализация, учёт этнокультурных особенностей. Было доказано, что для повышения мотивации к освоению навыков письменной речи необходимо учитывать направление и результаты профессиональной подготовки студентов, а также когнитивные способности, особенности восприятия и хранения информации, присущее представителям данного направления профессиональной подготовки. Кроме того, эффективность формирования обеспечивает построение гибкой индивидуальной траектории образовательного процесса

с учетом особенностей субъектов образовательной деятельности посредством использования электронного курса. Это обеспечивает психологический комфорт в обучении, а своевременная реакция со стороны преподавателя позволяет корректировать ошибки и добиваться высокого результата. Учет особенностей традиций культуры и образования обучающихся является третьим обязательным компонентом мотивационных условий. Это особенно важно в поликультурной образовательной среде. Необходимо учитывать особенности формирования навыков письменной речи на родном языке обучающихся, чтобы в соответствии с ними разработать соответствующую систему для освоения письма на иностранном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Васильева Т. В., Левина Г. М., Ускова О. А.** Ещё раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 4 (233). – С. 17–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17897517>
2. **Elliott S., Hendry H., Ayres C., Blackman K., Browning F., Colebrook D., Cook C., Coy N., Hughes J., Lilley N., Newbould D., Uche O., Rickell A., Rura G.-P., Wilson H., White P.** 'On the outside I'm smiling but inside I'm crying': communication successes and challenges for undergraduate academic writing // Journal of Further and Higher Education. – 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1455077>



3. **Горбунов А. Г.** Синергетический аспект формирования дискурсивной иноязычной компетенции будущих бакалавров неязыковых направлений подготовки // Самарский научный вестник. – 2016. – № 4 (17). – С. 169–174. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27406224>
4. **Лёвина Г. М., Авдеева И. Б., Васильева Т. В., Досько С. И.** Теория обучения русскому языку учащихся инженерного профиля // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2008. – № 128. – С. 77–81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12878167>
5. **Авдеева И. Б.** Когнитивность как базовый принцип лингводидактики при обучении иностранных учащихся разных профилей // Вестник Тульского государственного университета. Серия Современные Образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2018. – № 1 (17). – С. 125–129. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36387864>
6. **Антонова Ю. А.** О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 13–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28121066>
7. **Васильева Т. В., Ускова О. А.** Развитие системы преподавания РКИ – основа конкурентоспособности Российского образования // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 5 (264). – С. 100–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30508440>
8. **Бабенко И. И., Цзян Ц.** Традиции и инновации методики обучения русскому языку как иностранному в Китае // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10 (175). – С. 121–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26698943>
9. **Gatti Al., O'Neil T.** Writing proficiency profiles of heritage learners of Chinese, Korean, and Spanish // Foreign Language Annals. – 2018. – Vol. 51, Issue 4. – P. 719–737. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12364>
10. **Lu C.** The Roles of Pinyin Skill in English-Chinese Biliteracy Learning: Evidence From Chinese Immersion Learners // Foreign Language Annals. – 2017. – Vol. 50, Issue 2. – P. 306–322. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12269>
11. **Ли С.** Основные причины текстовых ошибок в письменном дискурсе у китайских студентов, изучающих русский язык // Иностранные языки в высшей школе. – 2016. – № 2 (37). – С. 100–106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26693423>
12. **Чжан Ю., Лишманова Т. Е.** Об обучении письменной русской речи учащихся в Китае: проблемы и перспективы их решения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 1-1 (43). – С. 197–201. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22662395>
13. **Дубкова О. В., Мэй Л.** Когнитивные основания логических нарушений в письменной речи китайских русистов // Коммуникативные исследования. 2015. – № 3 (5). – С. 129–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25862745>
14. **Морозова С. М.** О некоторых методических аспектах обучения иностранных учащихся написанию письма личного характера // Kant. – 2018. – № 2 (27). – С. 106–108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35138429>
15. **Li G.** Моделирование учебного курса «Русское деловое письмо в современной коммуникации» как результат опытно-экспериментальной работы в китайской аудитории // В мире научных открытий. – 2013. – № 3-4 (39). – С. 11–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19005136>



16. **Porto M.** Cooperative writing response groups: revising global aspects of second-language writing in a constrained educational environment // *Journal of Further and Higher Education*. – 2016. – Vol. 40, Issue 3. – P. 293–315. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.953457>
17. **Wang N., Chen J., Tai M., Zhang J.** Blended learning for Chinese university EFL learners: learning environment and learner perceptions // *Computer Assisted Language Learning*. – 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1607881>
18. **Левина Г. М.** Изменение содержания и формата тестирования по РКИ на подготовительных факультетах Российских вузов в связи с изменением когнитивного стиля учащихся и развитием новых технологий // *Русский язык за рубежом*. – 2017. – № 5 (264). – С. 105–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30508441>
19. **Волкова Л. Б.** Дискурсивная компетенция: содержание, структура и основы формирования // *Вопросы когнитивной лингвистики*. – 2018. – № 1 (54). – С. 5–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.20916/1812-3228-2018-1-5-11> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32358600>
20. **Авдеева И. Б.** Выявление архитектоники инженерного дискурса / текста как базового алгоритма инженерной коммуникации // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: вопросы образования: языки и специальность*. – 2016. – № 1. – С. 56–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25774471>
21. **Грузкова С. Ю., Сарева Е. Р.** Особенности развития каналов восприятия у студентов технического вуза // *Вестник Казанского государственного энергетического университета*. – 2015. – № 2 (26). – С. 118–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23676226>
22. **Краснова Т. И.** Анализ восприятия онлайн дискуссий в смешанном курсе обучения иностранному языку // *Образовательные технологии и общество*. – 2016. – Т. 19, № 1. – С. 399–409. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25516598>
23. **Krasnova T. I., Vanushin I. S.** Blended learning perception among undergraduate engineering students // *International journal of emerging technologies in learning*. – 2016. – Vol. 11, № 1. – P. 54–56. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i1.4901> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26841298>
24. **Bayley T., Hurst A.** Teaching Line Balancing through Active and Blended Learning // *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. – 2018. – Vol. 16, Issue 2. – P. 82–103. DOI: <https://doi.org/10.1111/dsji.12148>
25. **Diep A.-N., Zhu C., Struyven K., Blicek Y.** Who or what contributes to student satisfaction in different blended learning modalities? // *British Journal of Educational Technology*. – 2017. – Vol. 48, Issue 2. – P. 473–489. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12431>
26. **Lockhart J., McKee D., Donnelly D.** Delivering Effective Blended Learning: Managing the Dichotomy of Humility and Hubris in Executive Education // *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. – 2017. – Vol. 15, Issue 1. – P. 101–117. DOI: <https://doi.org/10.1111/dsji.12120>
27. **Romeo K., Bernhardt E. B., Miano A., Leffell C. M.** Exploring Blended Learning in a Postsecondary Spanish Language Program: Observations, Perceptions, and Proficiency Ratings // *Foreign Language Annals*. – 2017. – Vol. 50, Issue 4. – P. 681–696. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12295>
28. **Воног В. В., Прохорова О. А.** Использование Lms Moodle при обучении иностранному языку в аспирантуре в рамках смешанного и дистанционного образования // *Вестник Кемеровского государственного университета*. – 2015. – № 2-3 (62). – С. 27–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23659992>



29. **Dimic C., Predic B., Rančić D., Petrovic V., Maček N., Spalevic P.** Association analysis of moodle e-tests in blended learning educational environment // Computer Applications in Engineering Education. – 2018. – Vol. 26, Issue 3. – P. 417–430. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.21894>
30. **Sun Z., Liu R., Luo L., Wu M., Shi C.** Exploring collaborative learning effect in blended learning environments // Journal of Computer Assisted Learning. – 2017. – Vol. 33, Issue 6. – P. 575–587. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12201>
31. **Luna J. M., Castro C., Romero C.** MDM tool: A data mining framework integrated into Moodle // Computer Applications in Engineering Education. – 2017. – Vol. 25, Issue 1. – P. 90–102. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.21782>
32. **Бодрова Т. Ю.** Педагогический эксперимент как эффективное средство проверки знаний при изучении орфографии и пунктуации русского языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 3. – С. 91–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20289894>
33. **Abrams Z., Schiestl S. B.** Using Authentic Materials to Teach Varieties of German: Reflections on a Pedagogical Experiment // Die Unterrichtspraxis/Teaching German. – 2017. – Vol. 50, Issue 2. – P. 136–150. DOI: <https://doi.org/10.1111/tger.12038>
34. **Панферова Е. Ю.** Обучение деловому письму на иностранном языке в магистратуре неязыкового вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 222. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24921083>
35. **Narins T. P.** Dynamics of the Russia-China Forest Products Trade // Growth and Change. – 2015. – Vol. 46, Issue 4. – P. 688–703. DOI: <https://doi.org/10.1111/grow.12108>
36. **Чу Л.** Сотрудничество между Китаем и Россией в газовой сфере в современных условиях // Россия и АТР. – 2015. – № 1 (87). – С. 191–197. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23148725>
37. **Олесик Т. А., Терновская А. Д.** Сотрудничество в области энергетики между Россией и Китаем // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2017. – № 4-2. – С. 78–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29120349>
38. **Смирнова И. Г.** Россия – Монголия, Россия – Китай: особенности международного сотрудничества по уголовным делам // Вестник Томского государственного университета. Право. – 2017. – № 23. – С. 81–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28863104>



Lubov Mikhailovna Gritsenko,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department for Russian Language, School of Core Engineering Education,
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1306-0689>

E-mail: grluba@rambler.ru

Tatyana Alexandrovna Demidova,

Candidate of Philological Sciences, Associate professor,
Department for Russian Language, School of Core Engineering Education,
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian
Federation.

Corresponding Author

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9500-5813>

E-mail: demidtanya@yandex.ru

Irina Victorovna Salosina,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department for Russian Language, School of Core Engineering Education,
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9563-4422>

E-mail: salosinaiv@tpu.ru

The development of engineering students' foreign language discursive competence: Motivational educational factors

Abstract

Introduction. The authors study the problem of developing foreign engineering students' discursive competence. The purpose of the article is to identify the motivational educational factors which ensure the effectiveness of foreign language discursive competence formation of engineering students.

Materials and Methods. As a research method, the authors used a comparative analysis of theoretical approaches to studying the problem. In this respect, the methodological basis of the research consists of ideas about discursive competence as a set of skills related to the perception and creation of oral and written texts (M.N. Vyatyutnev, T.V. Vasilyeva, G. M. Lyovina), understanding the structure of discursive competence including formal-logical, functional-stylistic and genre-textual components (L.V. Volkova). The main provisions of the modern communicative-cognitive linguodidactic concept were also taken into account (G. M. Levina, I. B. Avdeeva, T. V. Vasilyeva, S. I. Dosko, etc.). The characteristics of the analytical cognitive style of undergraduate students pursuing a degree in engineering were revealed. They allowed the authors to formulate their approach to establishing the principles for organizing the content of training.

The research methods included analyzing the results of the experiment control stage and questionnaires. Thirty nine (39) Chinese students pursuing their engineering degrees at National Research Tomsk Polytechnic University took part in the control stage of the experiment. Nineteen (19)



students were in the experimental group. Twenty (20) students made up the control one. The results of the experimental group proved the effectiveness of the identified educational factors. In addition, the survey showed a high degree of satisfaction with the learning outcomes among the students.

Results. The authors have identified and clarified motivational educational factors which ensure the effectiveness of developing discursive competence. The authors established the criteria for identifying the level of foreign language discursive competence. The principles of realization of motivational educational conditions in accordance with students' cultural characteristics have been formulated. The features of the discursive competence formation are determined taking into account the use of e-courses for independent work.

Conclusions. The authors summarize the following motivational educational factors contributing to formation of foreign language discursive competence: professional orientation, individualization, and taking into account students' ethnic and cultural characteristics. Conclusions about the features of their implementation in the educational process of a technical university are made.

Keywords

Motivational educational factors; Foreign language training; Foreign language discourse competence; Electronic course; LMS MOODLE; Engineering students.

REFERENCES

1. Vasilieva T. V., Lyovina G. M., Uskova O. A. Once more about communicative competence. *Russian Language Abroad*, 2012, no. 4, pp. 17–23. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17897517>
2. Elliott S., Hendry H., Ayres C., Blackman K., Browning F., Colebrook D., Cook C., Coy N., Hughes J., Lilley N., Newbould D., Uche O., Rickell A., Rura G.-P., Wilson H., White P. 'On the outside I'm smiling but inside I'm crying': Communication successes and challenges for undergraduate academic writing. *Journal of Further and Higher Education*, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1455077>
3. Gorbunov A. G. Sinergistical aspect of discursive foreign language competence development in future bachelors at non-language institutions in the system of higher education. *Samara Journal of Science*, 2016, no. 4, pp. 169–174. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27406224>
4. Levina G. M., Avdeeva I. B., Vasilieva T. V., Dosiko S. I. The theory of Russian language training of students of engineering field. *Scientific Bulletin of Moscow State Technical University of Civil Aviation*, 2008, no. 128, pp. 77–81. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12878167>
5. Avdeyeva I. B. The Kogniotip as the basic principle of language education in the training of international students of different specializations. *Bulletin of Tula State University. Series of Modern Educational Technologies in Teaching Natural Scientific Disciplines*, 2018, no. 1, pp. 125–129. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36387864>
6. Antonova Y. A. Some aspects of teaching Chinese students Russian. *Pedagogical Education in Russia*, 2016, no. 12, pp. 13–16. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28121066>
7. Vasilieva T. V., Uskova O. A. The development of system of teaching Russian as a foreign language is a basis for competitiveness of Russian education. *Russian Language Abroad*, 2017, no. 5, pp. 100–104. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30508440>
8. Babenko I. I., Czjan T. Traditions and Innovations of the teaching methods of Russian as a foreign language in China. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 10, pp. 121–124. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26698943>
9. Gatti Al., O'Neil T. Writing proficiency profiles of heritage learners of Chinese, Korean, and Spanish. *Foreign Language Annals*, 2018, vol. 51, issue 4, pp. 719–737. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12364>



10. Lü C. The roles of pinyin skill in English-Chinese biliteracy learning: Evidence from Chinese immersion learners. *Foreign Language Annals*, 2017, vol. 50, issue 2, pp. 306–322. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12269>
11. Li X. The main causes of textual errors in written discourse made by Chinese students studying Russian. *Foreign Languages in High School*, 2016, no. 2, pp. 100–106. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26693423>
12. ChzhanY., Lishmanova T. E. On teaching the written Russian language to students in China: Problems and perspectives of their solution. *Philological sciences. Questions of Theory and Practice*, 2015, no. 1-1, pp. 197–201. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22662395>
13. Dubkova O. V., Mei L. Cognitive bases of logical violations in writing Chinese Russianists. *Communicative research*, 2015, no. 3, pp. 129–136. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25862745>
14. Morozova S. M. On some methodological aspects of teaching foreign students writing a personal letter. *Kant*, 2018, no. 2, pp. 106–108. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35138429>
15. Li G. Creation of a course ‘business writing in Russian for contemporary communication’ as a result of pilot testing among Chinese students. *In the World of Scientific Discoveries*, 2013, no. 3-4, pp. 11–25. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19005136>
16. Porto M. Cooperative writing response groups: Revising global aspects of second-language writing in a constrained educational environment. *Journal of Further and Higher Education*, 2016, vol. 40, issue 3, pp. 293–315. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.953457>
17. Wang N., Chen J., Tai M., Zhang J. Blended learning for Chinese university EFL learners: Learning environment and learner perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1607881>
18. Lyovina G. M. how changes in students’ cognitive style and development of new technologies modify the content and format of preparatory courses’ tests in Russian as a foreign language in Russian universities. *Russian Language Abroad*, 2017, no. 5, pp. 105–112. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30508441>
19. Volkova L. B. Discourse competence: Content, structure and principles of formation. *Cognitive Linguistics Issues*, 2018, no. 1, pp. 5–11. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.20916/1812-3228-2018-1-5-11> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32358600>
20. Avdeyeva I. B. Analysis of the structure of engineering discourse / text as a basic algorithm of the language engineering. *Polylinguality and Transcultural Practices*, 2016, no. 1, pp. 56–64. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25774471>
21. Gruzskova S. Y., Sageeva E. R. Features of development of channels of perception in students of technical college. *Kazan State Power Engineering University Bulletin*, 2015, no. 2, pp. 118–128. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23676226>
22. Krasnova T. I. Analysis of perception of online discussions in a mixed course of teaching a foreign language. *Educational Technologies and Society*, 2016, vol. 19, no. 1, pp. 399–409. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25516598>
23. Krasnova T. I., Vanushin I. S. Blended learning perception among undergraduate engineering students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2016, vol. 11, no. 1, pp. 54–56. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i1.4901> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26841298>
24. Bayley T., Hurst A. Teaching line balancing through active and blended learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2018, vol. 16, issue 2, pp. 82–103. DOI: <https://doi.org/10.1111/dsji.12148>



25. Diep A.-N., Zhu C., Struyven K., Blicek Y. Who or what contributes to student satisfaction in different blended learning modalities?. *British Journal of Educational Technology*, 2017, vol. 48, issue 2, pp. 473–489. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12431>
26. Lockhart J., McKee D., Donnelly D. Delivering effective blended learning: Managing the dichotomy of humility and hubris in executive education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2017, vol. 15, issue 1, pp. 101–117. DOI: <https://doi.org/10.1111/dsji.12120>
27. Romeo K., Bernhardt E. B., Miano A., Leffell C. M. Exploring blended learning in a postsecondary Spanish language program: Observations, perceptions, and proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 2017, vol. 50, issue 4, pp. 681–696. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12295>
28. Vonog V. V., Prokhorova O. A. The use of LMS Moodle in teaching a foreign language to postgraduate students in the context of blended and distance learning. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2015, no. 2-3, pp. 27–30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23659992>
29. Dimic C., Predic B., Rančić D., Petrovic V., Maček N., Spalevic P. Association analysis of moodle e-tests in blended learning educational environment. *Computer Applications in Engineering Education*, 2018, vol. 26, issue 3, pp. 417–430. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.21894>
30. Sun Z., Liu R., Luo L., Wu M., Shi C. Exploring collaborative learning effect in blended learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2017, vol. 33, issue 6, pp. 575–587. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12201>
31. Luna J. M., Castro C., Romero C. MDM tool: A data mining framework integrated into Moodle. *Computer Applications in Engineering Education*, 2017, vol. 25, issue 1, pp. 90–102. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.21782>
32. Bodrova T. U. Pedagogical experiment as an effective means of testing of knowledge when studying the spelling and punctuation of the Russian language. *Polylinguality and Transcultural Practices*, 2013, no. 3, pp. 91–98. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20289894>
33. Abrams Z., Schiestl S. B. Using authentic materials to teach varieties of German: Reflections on a pedagogical experiment. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 2017, vol. 50, issue 2, pp. 136–150. DOI: <https://doi.org/10.1111/tger.12038>
34. Panferova E. Yu. Teaching of business letter in foreign language in the non-linguistic ma courses. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 2-2, pp. 222. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24921083>
35. Narins T. P. Dynamics of the Russia-China forest products trade. *Growth and Change*, 2015, vol. 46, issue 4, pp. 688–703. DOI: <https://doi.org/10.1111/grow.12108>
36. Chu L. Present-day gas cooperation between China and Russia. *Russia and the Pacific*, 2015, no. 1, pp. 191–197. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23148725>
37. Olesik T. A., Ternovskaya A. D. Cooperation in the field of energy between Russia and China. *Economy and Business: Theory and Practice*, 2017, no. 4-2, pp. 78–80. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29120349>
38. Smirnova I. G. Russia-Mongolia, Russia-China: Peculiarities of international cooperation in criminal cases. *Tomsk State University Journal of Law*, 2017, no. 23, pp. 81–89. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28863104>

Submitted: 28 January 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© А. Д. Каксин

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.11](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.11)

УДК 811.51+37.026

Когнитивные аспекты реконструкции образа человека труда (по данным хантыйского языка)

А. Д. Каксин (Абакан, Россия)

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме отражения в языке результатов когнитивной деятельности человека, направленной на познание самого себя. Цель статьи – определить когнитивные аспекты реконструкции образа человека труда по данным хантыйского языка.

Методология. Материалом для исследования послужили словари хантыйского языка, образцы разговорной речи, а также фрагменты из произведений художественной литературы. Основной применяемый метод – описательный.

Результаты. В результате исследования выявлены принципы языкового воплощения образа человека труда, наиболее полно реализуемые в хантыйском языке. Этими принципами являются: опора на лексико-семантическое словообразование как естественный способ категоризации, создание семантической и структурной соотнесенности между единицами текста и их подчинение целевой установке автора. Доказано, что модели номинации и характеристики человека труда в хантыйском языке обусловлены результатами когнитивной деятельности ханты. В этническом сознании закреплён именно такой прототип: человек труда – деятельный, подвижный, тесно связанный с конкретным предметом и местом.

Заключение. Автором выявлены лексические и конструктивные (проявляющиеся в тексте) единицы в хантыйском языке, обобщающие представление о человеке, занятом производственным трудом. Обоснована функциональность и прагматичность средств, выражающих идею «человек труда».

Ключевые слова: когнитивная деятельность; ментальность; концептуализация; образ человека; семантика; лексическое значение; синтаксические единицы; хантыйский язык.

Постановка проблемы

Наш подход к теме обусловлен интересом к семантической структуре слова и концептуальной сфере языка, т. е. к тем вопросам, которые являются предметом лексикологии и

концептологии. Многие идеи и положения этих двух научных разделов в равной степени актуальны при исследовании лексических единиц, причастных к вербальному выражению определенного концепта.

Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 19-012-00080 «Когнитивный и идеографический аспекты реконструкции образа человека по данным языков коренных народов Сибири (на примере хакасского, бурятского и хантыйского языков)»

Каксин Андрей Данилович – доктор филологии, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова.

E-mail: adkaksin@yandex.ru



Научная литература как по одной, так и другой проблеме ('язык' в учебном процессе и при этом правильный выбор адекватных свойств искомого языка) объемна и разнообразна. Из трудов последнего времени на наше осмысление указанных проблем повлияли, прежде всего, работы о роли дидактики в учебном процессе и об эффективности метода определения средств языка, органически «стремящихся к объединению» для яркого выражения некой общей идеи (концепта).

О необходимости использования данных лингвистики в учебном процессе пишут многие исследователи как в России, так и за рубежом. Мы согласны с авторами, которые выдвигают практические положения в развитие концепции непрерывного образования для устойчивого развития. Особенно близки нам работы о поведении человека в имманентной языковой среде, содержащие рассуждения об использовании полученных данных в целях формирования социально зрелой, творческой личности [4; 8; 11; 21–22; 24].

При разработке нашего исследования мы опирались на работы, посвященные разным аспектам семантического описания единиц и явлений естественного языка. При этом необходимо отметить наше тяготение к той европейской традиции (привлекающей и многих российских лингвистов), в которой принято определять значения и семантическую структуру отдельных лексических единиц, особенно многозначных, и описывать семантическую область, в которую эти единицы входят [1; 9–10; 13; 16–17; 19–20; 23; 25–26].

При таком подходе изучаются и этимологические связи (внутри группы родственных языков), но с определенной целью – установить, связано ли историческое сохранение с

категориями, установившимися еще в языке (в древние времена, когда дистанция от логики восприятия окружающего мира до единиц языка была предельно коротка). Вот как сформулирована цель одного из таких исследований:

The aim of the present study is to describe the meanings of the single verbs of motion in North Khanty, North Saami and Hungarian from a synchronic perspective and to describe the semantic field that the verbs of motion constitute in these languages. I will also investigate what etymological connections there are to be found between the verbs of motion in the modern languages, in order to see whether historical preservation is linked to specific categories¹.

Безусловно, это интересное и продуктивное направление современной лингвистики, и такое целенаправленное погружение в семантику языка можно только приветствовать. Однако считаем, что в нашем частном случае, в аспекте реконструкции образа человека, необходимо акцентировать внимание на языковых явлениях, репрезентирующих результаты когнитивной (познавательной) деятельности и, далее, способствующих осознанию человеком «образа себя» – правильного, адекватного окружающему миру, находящегося в гармонии с ним. Работ такого плана также очень много, и в них описываются, по большей части, достаточно специфические элементы и явления: именно те, что отражают особенности той или иной языковой картины мира, фиксируют константы, имеющие глубокий смысл для представителей данного этноса [2; 3; 7; 15; 18].

Нам в частности импонирует следующая мысль, высказанная в одной из статей, авторы

¹ Söder T. "Walk This Way": Verbs of Motion in Three Finno-Ugric Languages. Acta Universitatis Upsaliensis // Studia Uralica Upsaliensia. – 2001. – Vol. 33. – P. 36.

которой анализировали «текстовое представление пространственного концепта (локуса) Россия через смысловые модели, включающие абстрактное имя: Россия – безумие, счастье, любовь, совесть, сила, судьба, стихия, вечность... Проведённое на материале русской поэзии XX в. исследование показало, что перечисленные абстрактные имена воплощают поэтический локус в лексической структуре текстов на протяжении всего столетия, особенно активизируясь в “переломные точки” страны, когда необходимо философское осмысление России как ментальной сущности высшего порядка» [14, с. 130].

Определений концепта в лингвистике достаточно много, но они представляют собой ответвления от небольшого ряда типичных дефиниций. Мы придерживаемся того взгляда, что концепт – это определенная семантико-когнитивная структура, которая несет «комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету»².

Концепт – ментальная структура, и в языке она воплощается в лексиконе (обычном и образно-метафорическом), мимике и жестах; часто даже молчание становится многозначительным [1, с. 62–65; 5–6; 12].

Концепты – ментальные структуры, разворачивающиеся от небольшого, вначале получаемого извне, импульса: они формируются в длительном, постепенном процессе восприятия речи и овладения языком. Процесс освоения языка ребенком начинается еще в утробе матери. Природа позаботилась о том, чтобы уже на этом этапе ребенок мог впитывать

звуки окружающего мира и распознавать среди них звучание человеческой речи.

«То, что он заговорит на языке своих близких, безусловнее всех рассуждений доказывает – язык объективен. Он дается нам в ощущении, через слух, но постигаем его мы не слухом, а всем напряжением интеллекта. И творим его в себе – не руками, а духом. С первых моментов жизни слушая звучащую речь, ребенок внутри себя строит отражение скрытой за речью системы»³.

Итак, концепты складываются постепенно, по мере взросления человека. Влияют на этот сложный процесс и коммуникативная среда (в частности, не «перебивается» ли родной язык каким-либо другим языком), разные факторы окружающей жизни. К примеру, жизнь в традиционном хантыйском обществе достаточно быстро приводит к складыванию концепта *мулты верты* (хәннэхö) ‘*трудоущийся* (человек)’, поскольку такого человека можно каждый день видеть; причем он явно противопоставлен *ял омасты* (хәннэхö) ‘просто сидящему (человеку)’.

Тематическая лексика современного хантыйского языка исследована и описана лучше других сфер (только модально-оценочная лексика как особая семантическая группа изучена еще слабо), но нет значительных работ по семантике отдельных лексем и лексических групп. Почти совсем не описаны те языковые явления, о которых выдающийся лингвист М. И. Черемисина писала следующее:

«Разную роль в семантической организации словарного состава играют и такие отношения, как полисемия, синонимия, антонимия, омонимия... Важны [и] такие органические характеристики, как гибкость категориальной семантики слова, способность основы

² Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – С. 24.

³ Черемисина М. И. Язык и его отражение в науке о языке / Новосибирский государственный университет. – Новосибирск, 2002. – С. 5.



двигаться по разным грамматическим классам, как “открытость” лексических единиц для семантической деривации»⁴.

Рассматривая типологические черты (общие и отличительные) языков мира, можно проследить и такие типологические характеристики, которые касаются общих закономерностей семантической организации словарного состава. Заметно, что слова в разных языках не одинаковым образом объединяются в классы, соотносящиеся с морфологическими категориями или синтаксическими функциями. К примеру, в хантыйском языке нет такого явления, как организация (группировка) имен по семантическим классам, имеющая далее выход в какую-либо морфологическую категорию, но есть другие интересные семантические явления, сопоставимые с аналогичными явлениями в других языках. В частности, не раз писали по поводу большой степени детализации окружающего мира (или хозяйственной деятельности человека) в языках народов Севера. Не вдаваясь в подробности, можно отметить, что наличие большого количества слов для названия *снега* – примета, прежде всего, ненецкого языка; а вот то, что «большое количество слов применяется для номинации рыболовных снастей и их деталей» – это и о хантыйском языке. Некоторые другие семантические особенности хантыйского языка (и других языков народов России) отмечены, описаны исследователями [2; 10; 13; 16; 18].

Системность организации лексики хантыйского языка можно видеть (и показать) в разных ракурсах: как обнаруживаются слова-понятия, усвоенные в раннем детстве; каков минимальный набор лексических единиц, без употребления которых нельзя адекватно рассказать о занятиях, например, рыбака; в чем

своеобразие выделяемых лексических групп; как ведут себя отдельные лексические единицы в тексте (есть ли зависимость от вида текста, его жанра, объема) и т. п.

Итак, реконструкция образа человека труда по данным языка имеет дескриптивные и когнитивные аспекты. На материале хантыйского языка дескрипция произведена в достаточной степени: имеются словари (в том числе – тематические), изданы фольклорные и авторские произведения, учебные и методические пособия, включающие фрагменты текстов, посвященных трудовой деятельности. Когнитивные аспекты названной реконструкции могут быть выявлены в результате лингвистического исследования. Только в этом случае устанавливаются глубокие связи между результатами мыслительной деятельности этноса и элементами и свойствами соответствующей языковой системы. На материале хантыйского языка такие исследования еще не проводились (проблема результативности когнитивной деятельности еще не ставилась). Таким образом, наша цель – определить когнитивные аспекты реконструкции образа человека труда по данным хантыйского языка.

Методология исследования

Материалом для исследования послужили словари хантыйского языка, образцы разговорной речи, собранные в с. Казым (1983–2001), а также предложения и мини-тексты, извлеченные из произведений художественной литературы. Основным применяемый метод – описательный: рассматриваются группы слов и фрагменты текстов, содержащих характеристику человека, занятого еже-

⁴ Черемисина М. И. Язык и его отражение в науке о языке / Новосибирский государственный университет. – Новосибирск, 2002. – С. 76–77.

дневным трудом, анализируются их структурно-семантические особенности, способствующие вербализации искомого концепта.

Результаты исследования

О работе (профессиях) человека в словаре хантыйского языка

Основным элементом естественного языка как системы является слово: именно оно является «строительным материалом» при дальнейшем переходе к фразе (предложению) и их совокупности (тексту). В орбиту нашего исследования вовлечены слова и словосочетания, выражающие представление о человеке, занятом повседневным трудом. Многие из них формально не маркированы, и только в результате дистрибутивного анализа могут быть отнесены к средствам объективации искомого концепта. Важно и то, что картине мира ханты в целом свойственно небольшое число антагонистических пар понятий (типа *лъткаш* ‘щедрый’ – *щякар* ‘скупой’): ко многим словам-понятиям антонимы просто отсутствуют, а в целом ряде случаев пришлось прибегнуть к заимствованию, в частности, из русского языка (пары типа *лõхас* ‘друг’ – *вõрак* ‘враг’). В других случаях появляются описательные обороты (часть из них – с теми же заимствованиями): в нашем исследовании такое положение дел зафиксировано в наличии таких пар, как *рõпитты* (*хәннэхõ*) ‘работающий (человек)’ – *нårлы-кårлы питум* (*ут*) ‘без дела оставшийся (некто)’, *рõпатая сåмаң* ‘трудолюбивый’ – *лånь* / *лени-вани* ‘ленивый’, *хот õхты верат* ‘домашние дела’ – *камн тўңматты верат* ‘работы, производимые на улице’. Противопоставление *работающего* и *незанятого ничем*

человека можно представить как концепт и антиконцепт, т. е. как диалектическое единство (или как переходящие друг в друга противоположности). Иначе говоря, они «представляют собой единство тождественного и различного. Категория “единство” обозначает их принадлежность к определенной целостности, а также тесную взаимообусловленность в рамках единой системы»⁵.

Если понимать слово как номинативную единицу, можно заметить, что языки немного по-разному представляют «устройство» живого и предметного (вещного) мира, окружающего человека. По-разному «отражается в языке» и сам человек – эта многомерная, бесконечно разнообразная субстанция. При этом в каждом языке складываются свои «правила описания» человека:

«Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (= концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [1, с. 3–39].

Лексика любого языка системна, но эта системность проявляется по-разному. В частности, неодинаковым бывает набор лексических оппозиций (и не всегда это только антонимы), по-разному проявляется языковой изоморфизм. Остановимся на указанных явлениях подробнее, используя материал хантыйского языка. Обращаясь в частности к тематическому словарю, можно следующим образом очертить круг лексических единиц, связанных с обозначением человека по роду занятий (профессии):

⁵ Боева-Омелечко Н. Б. Концепт и антиконцепт как диалектическое единство // Язык, познание, культура: методология когнитивных исследований: материалы Международного конгресса по когнитивной

лингвистике (22–24 мая 2014 года) / отв. ред. Е. И. Голованова. – М.; Челябинск, 2014. – С. 41.

«водовоз – йиңк талляты хоят; воспитатель – ай няврэм лавалты па вэнлтаты хоят; доряка – мис пэсты нэ; зверовод – вой-хўл энмалты хоят; косарь – турн сэварты хоят; лесоруб – юх сэварты хоят; оленевод – вўлы тайты хоят; охотник – вэнт вой велпáслáты хоят; пастух – хот вой (вўлы) лавалты хоят; певец – ариты хоят; педагог – няврэм вэнлтаты хоят; пекарь – нянь верты хоят; переводчик – тулмáшлáты хоят; печник – кэр омáсты хоят; плотник – хот омáсты хоят; прачка – пэсáнтылты нэ; председатель – кэща; продавец – пиркашек; тынэсты хоят; путешественник – вер эхтыйн мáнты-яңхты хоят; рыбак – хўл велпáслáты хоят; сказочник – монщты хоят; скотовод – вой-хўл энмалты хоят; сторож – хот па мулты пурмáс лавалты хоят; строитель – хот омáсты хоят; табунщик – лов пáк лавалты па нэхáлты хоят; танцор – якты хоят; телятница – ай мис энмалты нэ; учитель – няврэм вэнлтаты хоят; учительница – няврэм вэнлтаты нэ»⁶.

Как видим, большинство единиц в этом списке – сложные слова (созданные как описательные обороты: строитель = дом сажающий человек). Примечательно, что с их помощью обозначаются не только новые виды деятельности (воспитатель, телятница, учитель), но и традиционные (оленовод, охотник, рыбак). Объяснение может быть только одно: никогда повседневная работа не воспринималась как профессия, способ заработка; о том, чем занят человек, сообщалось путем употребления глагольных форм. Ср.: Ацен мулхатл тащ вошатты мáнс ‘Отец вчера стадо гнать уехал’; Тамхатлатн лув Хетта юханан велпаслал ‘В эти дни он на реке Хетте промышляет (охотничает)’; Ешавол Аса щи мáнлув ‘Скоро

на Обь поедem (рыбачить)’; Лыв ин Амнэвн тухлылат ‘Они сейчас на устье Амни рыбачат (неводят)’ и т. п.

Разумеется, в хантыйском языке есть и другие лексические единицы, употребление которых позволяет кратко, емко и точно выразить представление о трудолюбивом человеке. Группировать их можно по-разному, например, по принадлежности к той или иной части речи. В частности, в тематическом словаре хантыйского языка приводятся следующие единицы:

имена существительные (в том числе в качестве определяемых в сочетаниях): *каркам хоят*, *тöсá рöпитты хоят*, *яма рöпитты хоят* ‘труженик’, *нётты хоят* ‘помощник’, *пилхö* ‘товарищ’⁷;

имена прилагательные и причастия: *шакпак* ‘аккуратный, прилежный’, *каркам* ‘бодрый, ловкий’, *апраң* ‘бодрый, ловкий; старательный’, *рáхты* ‘годный’, *вещкат* ‘добро-совестный; справедливый’, *вева питум* ‘изнуренный’, *вераң* ‘мастеровой’, *вева áнт йиты*, *щомлы áнт питты* ‘неутомимый’, *шоп ясңуп* ‘обязательный’, *ропатайл пела талты хоят* ‘ответственный’, *елли манты* ‘передовой’, *ушаң-сащаң* ‘понятливый’, *нумсы-келы* ‘смекалистый’, *муя иса кўншематы* ‘способный’, *хáрици* ‘строгий’, *ушаң* ‘толковый’, *така инь-щасты* ‘требовательный’, *лўв йöрала эвалты хоят* ‘уверенный в себе’, *еллы вўратты*, *сáмл лáңхаты* ‘упорный’, *вев, тöймум* ‘усталый’⁸.

В лексической единице *рöпатая сáмаң хоят* ‘трудолюбивый’ одним из компонентов является заимствованное слово *рöпата* ‘работа’, но в хантыйском языке имеются также

⁶ Русско-хантыйский тематический словарь: Казымский диалект / сост. С. П. Кононова. – СПб.: Просвещение, 2002. – С. 39–40.

⁷ Там же. – С. 41–43, 50.

⁸ Русско-хантыйский тематический словарь: Казымский диалект / сост. С. П. Кононова. – СПб.: Просвещение, 2002. – С. 167–195.

единицы с исконным *вер* ‘дело’: *вераң* ‘мастерской’, *вер вёты хоят* ‘опытный’, *верлы питум хоят* ‘безработный’ и др.

Подобно всякому другому языку, хантыйский язык как средство общения является языком слов. Из слов, выступающих отдельно или в качестве компонентов фразеологических оборотов, формируются (при помощи грамматических правил) предложения. Словами в хантыйском языке обозначаются конкретные предметы и отвлеченные понятия, выражаются человеческие эмоции и воля, выражаются общие категории, определяется модальность высказывания и т. д.

Однако, несмотря на несомненную реальность слова как отдельного языкового явления, и на яркие признаки, ему присущие, оно (слово) с трудом поддается определению. Это в первую очередь объясняется многообразием слов со структурно-грамматической и семантической точек зрения. Возьмем ряд слов и сочетаний, которые могут быть представлены в тексте на хантыйском языке. Посмотрим на них ближе, проанализируем и увидим, сколь разнообразны они по протяженности, количеству слогов, морфем, по изменяемости (неизменяемости), по этимологии, сфере употребления, с точки зрения активности этого употребления, не говоря об оттенках значения, особенно – экспрессивно-стилистических и оценочных оттенках.

Описание «человека труда» в тексте на хантыйском языке

Далее рассмотрим примеры употребления искомых слов и словосочетаний в контексте выражения отношения человека к своему делу (труду). В следующих предложениях речь идет о рыбаках и занятии рыболовством:

– Рутьсялат па сялта еллы мӓнлат. Щиты, пух, **верат си вӓллийллат**⁹ ‘Отдохнут и потом дальше идут. Так вот, сынок, дела и **бывают**’.

– Ма вантэмн, нын ма тумпеман **верлан яма мӓнлат**, – ай няха вусилуман, лупас Петр¹⁰ ‘Я смотрю, у вас и без меня дела **хорошо идут**, – добродушно посмеиваясь, сказал Петр’.

– Нӓң иси па нӓпекаң хӓ, си лаварт, вӓн **верат сора ухена вуллан**. Щит **ям вер**¹¹ ‘Ты, однако, грамотный человек, эти сложные дела **быстро познаешь** (букв.: в голову берешь). Это хорошо (букв.: **хорошее дело**)’.

– Ма нӓмаслум, нӓң мотор манэма уша паватлан. Тӓм **вер эхтыйн нумасн малэн**. Па щалта моторан тӓтылаты **верен нумаса ӓнт рахал...**¹² ‘Я думаю, что ты научишь меня обращаться с мотором. Этому делу **обучишь** меня. А если (у меня) ездить на моторе **дело не пойдет...**’

– Нӓң сиренан ма лӓлаң елан ат омассум? Ма **са мем** сит пела **ӓнт вӓл**. Хӓн хоят сӓмал кеман мулты верл, сирн **самал амата ийл** па ухала арсыр атум нумсат ӓнт юхатлат¹³ ‘Потвоему, я дома должен сидеть? Мое **сердце** к этому **не лежит**. Когда человек, по своим возможностям, что-то делает, тогда его **сердце радуется**, и в голову разные плохие мысли не приходят’.

В приведенных образцах превалирует оценочная модальность (часто вводимая с помощью оборотов *ма ванттэмн* ‘я смотрю (= на мой взгляд)’, *ма нӓмаслум* ‘я думаю’ и др.). Кроме них, в хантыйском языке представлено много других слов и оборотов, употребление которых позволяет рассказать о приверженности человека делу жизни, о его трудолюбии, целеустремленности, добросовестности.

⁹ Лазарев Г. Д. Сорненг тов. Рассказ на языке ханты. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 1999. – С. 9.

¹⁰ Там же. – С. 15.

¹¹ Там же. – С. 17.

¹² Там же. – С. 17.

¹³ Там же. – С. 7.



Например, о своем призвании можно сказать так:

– Па сялта ма **хул велты хоята тывсум**. Йиңк – там ма лылэм¹⁴ ‘И потом, я ведь **родился рыбаком**. Вода – это моя жизнь’.

Синонимичной приведенной является следующая фраза:

Ал омасты там ики **янт ханл**¹⁵ ‘**Просто так сидеть** этот человек **не умеет**’.

Преемственность поколений людей, желающих трудиться, быть полезными обществу именно в этом качестве, ярко выражена в заключительном диалоге книги, посвященной рыбакам:

– Сантар, няң па муя няң вулаңен пирась ики омсуптасэн рэпитты? Сыры няң луват тэтылсэң, а интам пирась ики мотор тэтылаты лэсятсэң.

Сантар елы няхман лупас:

– Ма хэн омсуптасэм. Лув, лув нумас вермал моториста вэлты. А ма космонавта питлум¹⁶ ‘– Сантар, а почему ты вместо себя старика заставил работать? Раньше ты его возил на лодке, а теперь старого человека посадил за руль.

Сантар со смехом отвечал:

– Я не заставлял его. Он сам решил быть мотористом. А я космонавтом буду’.

По этим фрагментам текста видно, что каждый признак значимой единицы хантыйского языка находится в сложной взаимозависимости с другими соотносящимися признаками. Концептуальность текста, его «внутренняя форма», его сущность проявляется в изоморфизме: в том, что общие свойства и закономерности объединяют единицы разной сложности. Другими словами, слова в тексте «подогнаны» друг к другу.

В системе хантыйского языка чрезвычайно важна роль глагола, и большое число его словоформ употребляется в любом тексте. В частности, в текстах о человеке труда регулярно используются глаголы движения и физического действия (хотя, конечно, не исключены глаголы эмоций, говорения, интеллектуальной деятельности, других лексико-семантических групп):

Алаңа нух *питсумн*, *лэсман-ясьсумн*. Яюм-ики *лэматылилас*, *ким этас*, нымалңал *ваттас* па вэнта си вулылал *каништы шэшимас*. [Реплика героя]. Ситлан лув вутлы си *манс*. Ма, юлн *хасюм* хэ, ямкем хув карты кэр пуңалн *хошмалтыйлман омассум*, сялта *лэматылийлсум* па *ким* си *этсум*. Нюки хотл мухалая пэшас лыпийн вулы юкана тывелт-тухэлт лэваса си *шэшилалум*. *Хэлантлум* – нэмулт сый антэ, *вантыйллум* – вулы па антэ. Камн шеңк иськи вэс, *потты* си *питсаюм*. *Нумас версум* тутьюх *сэварты*. Лаюм *алэмасум* па си *нарумсум* эвтум юхшэпат *ара лоңхитты*¹⁷ ‘Утром оба *проснулись*, *поели-попили*. Брат мой *оделся*, *вышел* наружу, *надел* лыжи и *пошел* в лес *искать* своих оленей. [Реплика героя]. С тем и *ушел* в ту сторону. Я, *оставшийся* дома, довольно долго *сидел*, *греясь*, у железной печки, потом *оделся* и тоже *вышел* наружу. Возле чума в ограждении, словно олень, *прогуливаюсь*. *Прислушиваюсь* – нет никаких звуков, *смотрю* вокруг – оленей тоже нет. На улице было довольно холодно, *стал* я *мерзнуть*. *Задумал* тогда дрова *рубить*. *Схватил* топор и *принялся* *раскалывать* нарезанные чурбаки’.

Системность в хантыйском, как и в любом другом, языке проявляется многообразно – как в больших его совокупностях (например,

¹⁴ Лазарев Г. Д. Сорненг тов. Рассказ на языке ханты. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 1999. – С. 9.

¹⁵ Там же. – С. 19.

¹⁶ Там же. – С. 19.

¹⁷ Сенгепов А. М. Касум ики путрат. Рассказы старого ханты. – СПб.: Просвещение, 1994. – С. 12.

словообразовательная, грамматическая, лексическая системы), так и в совокупностях меньшего объема (в частности, в лексических подсистемах, основанных на тематическом признаке). Эта же системность реализуется и в разных по объему линейных группировках (текстах): для яркого выражения концепта в текст «вовлекаются» слова разных частей речи, словосочетания разного типа, фразеологические обороты.

Исследование показывает, что в хантыйском языке при описании человека труда употребляются слова разных частей речи, но преимущественно – имена существительные и прилагательные (в том числе – в составе глагольно-именных сочетаний), глаголы движения и физического действия. Глаголы эмоций, говорения, интеллектуальной деятельности, других лексико-семантических групп также присутствуют, но в меньшей мере и, в основном, в модально-оценочной функции.

Образ человека, занятого ежедневным трудом, описывается следующими средствами хантыйского языка: как любящий свою работу; как самоотверженный в труде. Эти словарные материалы и тексты могут помочь и в воспитательной работе с подрастающим поколением.

Итак, кроме семантико-грамматической деривации, есть много возможностей, которыми располагают человеческие языки для своего развития и совершенствования в лексико-семантической сфере. Хантыйский язык – не исключение: в нем, как в любом живом языке, в любой момент времени всегда присутствуют единицы (элементы) и явления, способствующие адекватному отражению особенностей окружающего мира, фиксирующие ментальные константы, имеющие глубокий смысл для представителей данного этноса. Применительно к нашей теме: лексиче-

ские единицы хантыйского языка, участвующие в реконструкции образа человека труда, следует признать сложными семантическими структурами, идеально приспособленными для выражения этого многомерного концепта *человек труда*. Структурно-семантические особенности этих единиц, заложенные в словаре как потенциальные, в полной мере проявляются в тексте, способствуя полной объективации (вербализации) искомого концепта. Разными языковыми составляющими этого концепта человек погружен в реальность окружающего мира, с их помощью он различает всевозможные действия, занятия и, самое главное, осознает влияние постигнутого знания на свой характер и на свои отношения с окружающим миром. Это знание, закрепленное в языке, вызывает необходимость активных действий, направленных на обеспечение дальнейшего хода жизни, преобразования окружающей действительности в пользу последующих поколений.

Заключение

В результате исследования выявлено два важнейших принципа языкового воплощения образа человека, наиболее полно реализуемых в хантыйском языке. Первым из них является: опора на лексико-семантическое словообразование как естественный способ категоризации. В результате выбора такой стратегии вырабатывается устойчивая таксономическая модель: трудовой человек, в этом своем качестве, называется (или характеризуется) путем объединения в одной синтагме названия действия и названия предмета, на который переходит действие. Образуются сложные слова типа *холуп омасты (хя́ннэхö)* ‘сеть сажающий (человек)’, *холуп вуцкаты (хя́ннэхö)* ‘сеть забрасывающий (человек)’, *ёхум кератты (хя́ннэхö)* ‘бор обходящий (человек)’.



Вторым принципом является: создание семантической и структурной соотнесенности между смысловыми и дискурсивными единицами текста и их подчинение общей идейной направленности и целевой установке автора. Во всех привлеченных для анализа фрагментах текстов обнаруживается семантическая и структурная соотнесенность элементов общей системы. Исходный общий посыл – полно и точно характеризовать человека, ответственного за результаты своего труда, выразить по-

зитивное отношение к такому человеку – мотивирует употребление адекватных средств (определенных словоформ, дискурсивных слов и синтаксических конструкций).

Таким образом, модели номинации и характеристики человека труда в хантыйском языке обусловлены результатами когнитивной деятельности ханты, в сознании которых закреплён именно такой прототип (деятельный, подвижный, тесно связанный с определённым предметом, местом, направлением).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Апресян Ю. Д.** Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18801389>
2. **Араева Л. А., Крейдлин Г. Е., Проскурина А. В.** Язык телеутов (Работа по описанию языка коренного малочисленного народа России) // Сибирский филологический журнал. – 2017. – № 4. – С. 288–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/18137083/61/27> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30743894>
3. **Байыроол А. В., Широбокова Н. Н.** О частице ‘болза’ в тувинском языке // Сибирский филологический журнал. – 2017. – № 3. – С. 222–232. DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/18137083/60/19> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29947502>
4. **Богословская З. М., Шувалова М. А., Александров О. А.** Обыденная метаязыковая рефлексия немцев Сибири: на материале полевых экспедиций в Новосибирской области // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 6. – С. 250–262. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.15> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30794039>
5. **Буркова С. И.** Способы выражения именной множественности в русском жестовом языке // Сибирский филологический журнал. – 2015. – № 2. – С. 174–184. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23598868>
6. **Валиулина С. В.** Языковая репрезентация молчания в невербальном дискурсе // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 2-1 (62). – С. 99–102. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23196760>
7. **Готовцева Л. М., Николаева Т. Н., Прокопьева А. К.** Базовые бинарные концепты как фрагменты языковой картины мира якутов // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – 2017. – № 3 (17). – С. 21–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6119-2017-3-21-30> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30554650>
8. **Калашникова Л. А., Костина Е. А.** Психолого-педагогические подходы к понятию «социальная зрелость личности» в зарубежной и отечественной науке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (32). – С. 18–28. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1604.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26583945>
9. **Кашкин Е. В.** Глаголы с семантикой закрывания и открывания в западных говорах хантыйского языка // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. –



2017. – № 4 (18). – С. 16–28. DOI: <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6119-2017-4-16-28> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32244518>
10. **Кашкин Е. В., Кошкарёва Н. Б., Буркова С. И., Казакевич О. А., Кузнецова А. И., Коряков Ю. Б.** Полисемия признаковой лексики и ее отражение в диалектологическом атласе уральских языков Ямало-Ненецкого автономного округа: качественный признак ‘скользящий’ // Сибирский филологический журнал. – 2015. – № 1. – С. 209–220. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23031695>
 11. **Кобенко Ю. В.** Язык и среда: перспективы средового подхода в лингвистике // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – 2017. – № 2 (16). – С. 32–44. DOI: <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6119-2017-2-32-44> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29899101>
 12. **Крапивкина О. А.** Лингвосомиотический анализ концепта и понятия (на материале текстов научного и научно-популярного дискурса) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 4. – С. 209–222. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.14> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29962710>
 13. **Крюкова Е. А.** Лингвистическая школа А.П. Дульзона: от описательной лингвистики к междисциплинарным исследованиям // Вестник Томского государственного университета. История. – 2016. – № 4 (42). – С. 18–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/19988613/42/3> <https://elibrary.ru/item.asp?id=26674644>
 14. **Прокофьева В. Ю., Черенкова Ю. В.** Поэтическое представление локуса Россия через абстрактное имя (на материале русской поэзии XX в.) // Вестник славянских культур. – 2014. – № 2 (32). – С. 130–140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21638561>
 15. **Селютина И. Я., Уртегешев Н. С.** Фонетические изменения в позициях сандхи в аналитических формах тюркского глагола как феномен исторической памяти этноса // Сибирский филологический журнал. – 2017. – № 2. – С. 136–158. DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/18137083/59/10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29418898>
 16. **Tatevosov S.** Event Structure And The Nenets Verb: Notes On The Actionality And Argument Realization Of The Iterative // Linguistica Uralica. – 2017. – Т. 53, № 3. – С. 197–225. DOI: <http://dx.doi.org/10.3176/lu.2017.3.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=31087583>
 17. **Цыпанов Е. А.** Семантическая оппозиция *керка/корка – горт/гурт* в пермских языках // Linguistica Uralica. – 2016. – Т. 52, № 4. – С. 266–272. DOI: <http://dx.doi.org/10.3176/lu.2016.4.03>
 18. **Чертыкова М. Д.** Структурно-семантическая парадигма хакасских фразеосочетаний по типу имя + сал- “положить” и имя + тут- “держать” // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – 2018. – № 2 (20). – С. 64–74. DOI: <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6119-2018-2-64-74> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35331280>
 19. **Ainsworth Z.-J.** Declension Classes in Livonian – a Language-User Abstractive Approach // Linguistica Uralica. – 2019. – Т. 55, № 1. – С. 1–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.3176/lu.2019.1.01>
 20. **Dalrymple M., Nikolaeva I.** Objects and Information Structure. Cambridge Studies in Linguistics. – Cambridge University Press, 2011. – 262 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511993473>
 21. **De Costa P.I., Norton B.** Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher // The Modern Language Journal. – 2017. – Vol. 101, Issue S1. – P. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12368>
 22. **Greenberg M. T., Domitrovich C. E., Weissberg R. P., Durlak J. A.** Social and emotional learning as a public health approach to education // The Future of Children. – 2017. – Vol. 27, № 1. –



- P. 13–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0001> URL: <https://www.jstor.org/stable/44219019>
23. **Habicht K., Hennoste T., Jürine A., Metslang H., Ogren D., Pärismaa L., Sokk O.** Language Change Mirroring Social Change: Constructions with saama 'get' and Non-Finite Verb Forms in Different Periods and Registers of Written Estonian // *Linguistica Uralica*. – 2018. – T. 54, № 3. – C. 169–190. DOI: <http://dx.doi.org/10.3176/lu.2018.3.02>
24. **Lovat T.** Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research // *Journal of Moral Education*. – 2017. – Vol. 46, Issue 1. – P. 88–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1268110>
25. **Maticsák S.** Lexical Innovations in the Erzya-Mordvin Translations of The Lord's Prayer // *Linguistica Uralica*. – 2017. – T. 53, № 1. – C. 1–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.3176/lu.2017.1.01>
26. **Timár B.** The Expression of Volition in Meadow Mari // *Linguistica Uralica*. – 2018. – T. 54, № 4. – C. 259–269. DOI: <http://dx.doi.org/10.3176/lu.2018.4.02>



Andrey Danilovich Kaksin,

Doctor of Philology, Leading Researcher,

Institute of Humanities and Sayan-Altai Turkology,

Katanov Khakass State University, Abakan, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9632-8286>

E-mail: adkaksin@yandex.ru

Reconstructing the image of ‘the person of work’ in the Khanty language: Cognitive aspects

A. D. Kaksin (Abakan, Russian Federation)

Abstract

Introduction. The article investigates how the results of human cognitive activities aimed at self-knowledge are revealed in the language. The purpose of the article is to identify cognitive aspects of reconstructing the ‘the person of work’ image in the Khanty language.

Materials and Methods. The research data include the Khanty language dictionaries, samples of informal speech and fictional extracts. The author uses the descriptive method.

Results. The study reveals the linguistic principles of creating the image of ‘the person of work’ in the Khanty language. These principles include: lexical-semantic word-building as a natural means of categorization and creating semantic and structural correlations between text units according to the author’s intention. It is proved that nomination models and characteristics of ‘the person of work’ in the Khanty language are determined by the results of cognitive activity of the Khanty. The ethnic consciousness contains the following prototype: ‘the person of work’ is active, mobile, and closely linked with the particular object and place.

Conclusions. The author has revealed lexical and constructive units generalizing the idea of the person occupied with productive work in the Khanty language. The functionality and pragmatism of the means expressing the idea of ‘people of work’ are clarified.

Keywords

Cognitive activity; Mentality; Conceptualization; Image of the person; Semantics; Lexical meaning; Syntactic units; the Khanty language.

Acknowledgments

The study was financial support of the Russian Foundation for Basic Research, project 19-012-00080, “Cognitive and ideographic aspects of reconstruction of an image of the person according to languages of indigenous people of Siberia (on the example of the Khakass, Buryat and Khanty languages)”

REFERENCES

1. Apresyan Yu. D. The image of a person according to the language: An attempt to describe the system. *Questions of linguistics*, 1995, no. 1, pp. 37–67. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18801389>
2. Araeva L. A., Kreydlin G. E., Proskurina A. V. Teleut (the description of the language of small indigenous people of Russia). *Siberian Journal of Philology*, 2017, no. 4, pp. 288–292. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/18137083/61/27> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30743894>



3. Bayyroot A. V., Shirobokova N. N. On Tuvan particle "bolza". *Siberian Journal of Philology*, 2017, no. 3, pp. 222–232. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/18137083/60/19> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29947502>
4. Bogoslovskaya Z. M., Shuvalova M. A., Alexandrov O. A. Ordinary metalinguistic reflection of the Germans in Siberia: Based on field expeditions in the Novosibirsk Region. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7, no. 6, pp. 250–262. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.15> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30794039>
5. Burkova S. I. The ways of expressing nominal plurality in the Russian sign language. *Siberian Journal of Philology*, 2015, no. 2, pp. 174–184. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23598868>
6. Valiulina S. V. Language representation of silence in non-verbal discourse. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2015, no. 2-1, pp. 99–102. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23196760>
7. Gotovtseva L. M., Nikolaeva T. N., Prokopieva A. K. Basic binary concepts as fragments of the language picture of the Yakuts' world. *Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology*, 2017, no. 3, pp. 21–30. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6119-2017-3-21-30> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30554650>
8. Kalashnikova L. A., Kostina E. A. Psychological and pedagogical approaches to the notion of "social maturity of a personality" in foreign and Russian sciences. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 4, pp. 18–28. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1604.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26583945>
9. Kashkin E. V. Verbs of closing and opening in Western Khanty. *Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology*, 2017, no. 4, pp. 16–28. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6119-2017-4-16-28> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32244518>
10. Kashkin E. V., Koshkareva N. B., Burkova S. I., Kazakevich O. A., Kuznetsova A. I., Koryakov Yu. B. The lexicon of qualities and its polysemy in an online dialect atlas of Yamal: The concept of 'slippery'. *Siberian Journal of Philology*, 2015, no. 1, pp. 209–220. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23031695>
11. Kobenko Y. V. Language and environment: Prospect of environmental approach to language studies. *Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology*, 2017, no. 2, pp. 32–44. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6119-2017-2-32-44> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29899101>
12. Krapivkina O. A. Linguosemiotic analysis of the correlation of concept and notion (case study of scientific and popular scientific discourse). *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7, no. 4, pp. 209–222. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.14> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29962710>
13. Kryukova E. A. Linguistic school by A.P. Dulzon: From descriptive linguistics to interdisciplinary studies. *Tomsk State University Journal of History*, 2016, no. 4, pp. 18–21. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/19988613/42/3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26674644>
14. Prokofyeva V. Yu., Cherenkova Yu. V. Poetic representation of locus Russia through the abstract name (based on the XX century Russian poetry). *Bulletin of Slavic Cultures*, 2014, no. 2, pp. 130–140. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21638561>
15. Selyutina I. Ya., Urtegeshev N. S. Phonetic changes in the positions of sandhi in the analytical forms of the Turkic verb as a phenomenon of historical memory of the ethnos. *Siberian Journal of Philology*, 2017, no. 2, pp. 136–158. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/18137083/59/10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29418898>



16. Tatevosov S. Event structure and the Nenets verb: Notes on the actionality and argument realization of the iterative. *Linguistica Uralica*, 2017, vol. 53, no. 3, pp. 197–225. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.3176/lu.2017.3.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=31087583>
17. Tsypanov E. A. Semantic opposition Kerk / Cork - gort / gurt in Perm languages. *Linguistica Uralica*, 2016, vol. 52, no. 4, pp. 266–272. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.3176/lu.2016.4.03>
18. Chertykova M. D. Structural-semantic paradigm of Khakass phraseology combinations of type Name + Sal- "To Put" and Name + Tut- "To Hold". *Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology*, 2018, no. 2, pp. 64–74. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6119-2018-2-64-74> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35331280>
19. Ainsworth Z.-J. Declension classes in Livonian – a language-user abstractive approach. *Linguistica Uralica*, 2019, vol. 55, no. 1, pp. 1–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.3176/lu.2019.1.01>
20. Dalrymple M., Nikolaeva I. *Objects and Information Structure. Cambridge Studies in Linguistics*. Cambridge University Press Publ., 2011, 262 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511993473>
21. De Costa P. I., Norton B. Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *The Modern Language Journal*, 2017, vol. 101, issue S1, pp. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12368>
22. Greenberg M. T., Domitrovich C. E., Weissberg R. P., Durlak J. A. Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 2017, vol. 27, no. 1, pp. 13–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0001> URL: <https://www.jstor.org/stable/44219019>
23. Habicht K., Hennoste T., Jürine A., Metslang H., Ogren D., Pärismäa L., Sokk O. Language Change mirroring social change: Constructions with saama 'get' and non-finite verb forms in different periods and registers of Written –Estonian. *Linguistica Uralica*, 2018, vol. 54, no. 3, pp. 169–190. DOI: <http://dx.doi.org/10.3176/lu.2018.3.02>
24. Lovat T. Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 2017, vol. 46, issue 1, pp. 88–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1268110>
25. Maticsák S. Lexical innovations in the Erzya-Mordvin translations of the lord's prayer. *Linguistica Uralica*, 2017, vol. 53, no. 1, pp. 1–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.3176/lu.2017.1.01>
26. Timár B. The expression of volition in Meadow Mari. *Linguistica Uralica*, 2018, vol. 54, no. 4, pp. 259–269. DOI: <http://dx.doi.org/10.3176/lu.2018.4.02>

Submitted: 19 April 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Ю. В. Саламатина

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.12)

УДК 378.14

Стратегия формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом особенностей ее проявления и развития

Ю. В. Саламатина (Екатеринбург, Россия)

Проблема и цель. Автором исследуется проблема подготовки будущих учителей, обладающих навыками эмпатийного поведения и эмпатийной культурой. Цель статьи заключается в определении стратегии формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом особенностей ее проявления и развития при прохождении студентами любого курса гуманитарного цикла.

Методология. Исследование проводилось на основе методологических подходов для построения концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей (системно-синергетический, личностно-герменевтический и конструктивно-деятельностный подходы). Методами исследования послужили наблюдательные методы (наблюдение, самооценка); праксиметрические методы (метод изучения результатов деятельности); психодиагностические методы.

Результаты. В статье на основе анализа научных исследований выявлено, что феномен эмпатийной культуры будущих учителей практически не исследован, а только определяется как научная проблема. Автор выявил особенности формирования эмпатийной культуры и эмпатического поведения будущих учителей, обосновал необходимость в разработке способов формирования данных эмпатических качеств, адаптированных к использованию в условиях поликультурного образовательного пространства.

На основе анализа научных исследований автор выявил и реализовал стратегию формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом особенностей ее проявления и развития. В статье дана подробная характеристика представленной стратегии, обоснована ее значимость для процесса обучения при подготовке будущих учителей. Важно, что благодаря данной стратегии, формирование эмпатийной культуры будущих учителей можно осуществлять при прохождении студентами любого курса гуманитарного цикла.

Заключение. Обобщается содержание стратегии формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом особенностей ее проявления и развития.

Ключевые слова: эмпатийная культура; эмпатия; рефлексия; эмпатическое слушание; рефлексивный дневник; модель Дрисколла; метод ожидаемого результата; эмпатийно-коммуникативные навыки.

Постановка проблемы

Для профессиональной деятельности учителя характерна особая специфика спектра и содержания задач. Учитель находится в

постоянном контакте с большим количеством окружающих его людей (учащиеся, родители, коллеги и т. д.). Педагогическая деятельность всегда связана с такими факторами, как

Саламатина Юлия Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет.

E-mail: kpn1308@mail.ru



ответственность за обучающихся, работа с огромным количеством информации, напряженность. Существует много факторов, влияющих на предъявление высоких требований к личности учителя: изменения социальных и экономических условий существования современного общества, все более принимающее популярность личностно-ориентированное образование, требующее индивидуального подхода к каждому ребенку, увеличение количества детей, принадлежащих к разным этническим группам и культурам. Все это требует наличия у современного учителя понимания, сочувствия, моральной поддержки. В связи с этим была выдвинута гипотеза, что при разработке концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей процесс профессионально-педагогической подготовки станет наиболее практико-ориентированным и обоснованным согласно социальному заказу современного общества.

Ранее проведенное исследование по формированию эмпатийной культуры будущих учителей показало актуальность данной проблемы, и были обозначены пути для дальнейшего ее исследования [5].

Личностно-деятельностная природа эмпатийной культуры, направленная на осуществление социально-значимой деятельности, объективно активизирует необходимость интеграции личностного и профессионального развития будущих учителей [7]. На современном этапе развития психологической науки, несмотря на имеющиеся исследования, явление эмпатийной культуры остается малоизученным. Следует отметить, что до начала

1980-х гг. термин «эмпатийная культура» почти не употреблялся в научной литературе [8]. Объясняется это тем, что специфика формирования самого явления эмпатийной культуры не становилась предметом специальных исследований, а изучалась косвенно, в плане решения общих и специальных задач подготовки студентов к работе в школе [5]. Зарубежные исследователи рассматривают проблему проявления эмпатии уже состоявшихся учителей на основе двух критериев: эмоциональная эмпатия и фактор проявления эмпатии в процессе осуществления оценки собственных действий [18]. Также существуют исследования по проблеме формирования и проявления эмпатии у будущих учителей в процессе реализации интервенционной программы электронного обучения [17].

Исследователи педагогического и технологического университета Колумбии проанализировали когнитивную и эмоциональную эмпатию у студентов, которые начали обучение на педагогическом факультете [19], и пришли к выводу, что в учебных программах для учителей необходимо предусмотреть развитие эмпатии с целью укрепления эмоциональных навыков будущих лекторов.

В 2016 г. были опубликованы результаты исследования американских ученых университета Вирджинии и Ричмонда об изменениях уровня эмпатии студентов в течение семестра. Были выявлены причины, связанные с такими изменениями, факторы, затрудняющие проявление эмпатии, а также уровень развития самопознания студентов, связанного с эмпатией¹.

¹ Everhart R. S., Elliott K., Pelco L. E., Westin D., Briones R., Peron E., & associates. March 2016. Empathy Activators: Teaching tools for enhancing empathy development in service-learning classes. Virginia Common-

wealth University and University of Richmond, Richmond, VA. Retrieved from Virginia Commonwealth University, Scholars Compass, Division of Community Engagement Resources: http://scholarscompass.vcu.edu/community_resources/



Другие ученые рассматривают эмпатию как способность делиться и понимать чужое состояние ума или эмоции. Авторы исследования подробно описали концепцию эмпатии и провели сравнительный анализ между эмпатией и эмоциональным интеллектом, обосновали важность проявления данных качеств для успешной социализации и межличностного общения [11].

Проанализировав ряд зарубежных исследований, мы пришли к выводу, что в них не рассматривается эмпатийная культура учителей вообще, в основном внимание зарубежных коллег акцентируется на эмпатии и рефлексии учителя как профессионального качества [12].

Ряд российских исследователей определяют эмпатийную культуру как способность индивида к адекватной интерпретации выразительного поведения другого человека, как интегративное качество личности², и рассматривают в совокупности с проявлением рефлексии когнитивные качества [2–4]. Что касается нашего исследования, мы пришли к выводу, что эмпатийную культуру следует рассматривать с точки зрения профессионально-педагогической культуры учителя и общей культуры личности, поэтому под *эмпатийной культурой будущих учителей* нами понимается вид его профессиональной культуры, в которой сочувствие, сопереживание и толерантность выступают основными ценностями профессиональной деятельности [5]. Здесь следует добавить, что формирование данного качества должно происходить под постоянным контролем и с обратной связью, а также согласно определенным принципам, которые

помогают планировать образовательный процесс целенаправленно, постоянно ориентируясь на конкретный результат.

Как показал анализ зарубежных и научных исследований, существует проблема потребности современного общества в учителях, обладающих эмпатийной культурой и навыками эмпатического поведения. И в то же время нет конкретной методологии и инструментария по формированию данных качеств.

Цель статьи заключается в определении стратегии формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом особенностей ее проявления и развития при прохождении студентами любого курса гуманитарного цикла.

Методология исследования

В ходе педагогического эксперимента реализовалась система формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом выявленных педагогических условий: а) реализация дисциплины по выбору «Рефлексивный практикум»; б) введение ситуативных педагогических задач в обязательные дисциплины вариативной части; в) включение различных видов волонтерской деятельности в программы практик. Были получены следующие результаты: произошло оптимальное и гармоничное формирование эмпатийной культуры в группах, где обеспечивались разработанная система и педагогические условия как в отдельности, так и в совокупности. В эксперименте приняли участие 182 студента всех курсов обучения по направлению «Педагогическое образование» [5].

В качестве критерия эффективности функционирования системы формирования

² Кошкина И. В. Эмпатийная подготовка будущего воспитателя к реализации принципа гуманизации в образовательном процесс ДОО // *Гуманизация обра-*

зовательного пространства Материалы международной научной конференции [Электронное издание]. 2016. С. 470–476. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28156991>



эмпатийной культуры будущих учителей на фоне педагогических условий были выявлены уровни сформированности: репродуктивный, продуктивный и эвристический.

На протяжении экспериментальной части исследования применялись эмпирические методы:

- обсервационные (наблюдение, самооценка);
- праксиметрические (метод изучения результатов деятельности);
- психодиагностические (анкетирование, тестирование) [8].

Проводимый педагогический эксперимент был ориентирован на проверку эффективности функционирования в образовательном процессе педагогического вуза системы формирования эмпатийной культуры будущих учителей и оценку результативности педагогических условий, направленных на повышение эффективности функционирования разработанной системы [5]. Результаты педагогического эксперимента также показали, что обозначились новые вопросы и проблемы, нуждающиеся в решении: разработка педагогической концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей, необходимость выявления закономерностей данного процесса, который протекает в специально созданных условиях, а не естественным путем, применение практических методов формирования эмпатийной культуры. Исходя из этого, автор пришел к выводу, что при формировании эмпатийной культуры будущих учителей возможно и необходимо переосмыслить эмпатию как навык, а не как черту личности или добродетель [9].

Конфликты, разногласия между людьми и группами негативно сказываются на развитии современного общества во всех сферах жизни. Эмпатийная культура и ее составляющие могут бороться с этой социальной разобщённостью, помогая людям относиться друг к другу с пониманием, толерантно, способствовать сотрудничеству и единству [15]. В своем исследовании мы согласны с другими учеными и предлагаем уделять преподавателям больше времени на проявление эмпатийной культуры и ее составляющих как во время работы со студентами, так и во внеучебной деятельности, так как невозможно сформировать эмпатийную культуру у будущих учителей, не обладая ею самому³.

Формирование эмпатийной культуры будущих учителей может быть адаптировано в зависимости от академической направленности курса и уровня комфорта самого преподавателя. Интегрирование эмпатийной культуры в процесс обучения может варьироваться от простого понимания студентами самого термина до самостоятельного оценивания ими собственного поведения в процессе освоения курса, с последующим углубленным осознанным формированием основных составляющих эмпатийной культуры. Необходимым условием для формирования данного качества является непредвзятое отношение и творческий подход преподавателя к своим студентам и самому себе.

Задача преподавателя в процессе формирования эмпатийной культуры – создать условия, приближенные к реальной жизни, благодаря которым будущие учителя оказываются в ситуациях, где следует решить социальную

³ Everhart R. S., Elliott K., Pelco L. E., Westin D., Briones R., Peron E., associates. March 2016. Empathy Activators: Teaching tools for enhancing empathy development in service-learning classes. Virginia Common-

wealth University and University of Richmond, Richmond, VA. Retrieved from Virginia Commonwealth University, Scholars Compass, Division of Community Engagement Resources: http://scholarscompass.vcu.edu/community_resources/

проблему, столкнуться с людьми, принадлежащими к разным возрастным, социальным категориям, столкнуться с различными вариантами последствий при решении данной проблемы в зависимости от поведения участников данной ситуации, их поступков, а также умения реализовать на практике способность предвидеть дальнейшие действия собеседника и прогнозировать результат взаимодействия.

Можно решить этот диссонанс, переосмыслив свои взгляды на жизнь и на людей, опираясь на знания об эмпатийной культуре, которые они получают, а также руководствуясь собственным опытом и действиями своих сверстников [22]. Эверхарт однажды заметил: «Сталкиваясь лицом к лицу с ситуацией, в которой оказывается другой человек, может произойти переосмысления понятия эмпатии и эмпатийной культуры в целом». Экспериментальный компонент предлагает будущим учителям решить проблему, применяя эмпатические знания и способности, а рефлексивный компонент выступает обратной связью с преподавателем и дает возможность углубить эти знания и улучшить способности [9].

Несомненно, применение различных интерактивных и активных методов является отправной точкой для повышения уровня сформированности эмпатийной культуры будущих учителей, но этого недостаточно для более эффективного ее формирования.

Результаты исследования

Мы выделили определенную стратегию, внедрение в учебный процесс которой способно более эффективно формировать у будущих учителей основные компоненты эмпатийной культуры. Применение хотя бы одной из ниже представленных стратегий позволит сделать процесс формирования сознательным и практико-ориентированным.

- Предоставлять студентам возможность практического применения знаний об эмпатийной культуре.

- Включение эмпатии в число корреляторов профессиональной рефлексии будущих учителей.

- Использование комплекса мер по формированию эмпатийной культуры будущих учителей.

- Оценка и переосмысление культуры в группе обучающихся.

- Включение формирования эмпатийной культуры в задачи обучения.

1. Предоставлять студентам возможность практического применения знаний об эмпатийной культуре

Сущность применения первого пункта алгоритма заключается в использовании прямого и косвенного методов педагогического воздействия на будущих учителей. Прямой метод (используется при непосредственном взаимодействии обучающихся с окружающими и друг с другом) оказывает особенно сильное влияние на формирование основных составляющих эмпатийной культуры (когнитивного, эмоционально-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов) [5]. Эффективность данного метода связана с когнитивным диссонансом, который возникает, когда будущие учителя сталкиваются лицом к лицу с ситуациями, которые бросают вызов их предвзятым убеждениям.

Однако косвенный метод (например, создание веб-сайтов, анализ и систематизация изученного материала, подготовка исследовательских отчетов) также может способствовать формированию эмпатийной культуры, особенно когда студенты имеют возможность готовить проекты и материалы в группе, обсуждая результаты и договариваться.

Для более эффективного формирования эмпатийной культуры у будущих учителей следует использовать прямой и косвенный методы педагогического воздействия вместе. Например, при прохождении педагогической практики можно вовлекать будущих учителей в волонтерскую деятельность: организовывать встречи с детьми, испытывающими трудности с социальной адаптацией, после чего будущие учителя делают отчет о проделанной работе. Либо преподаватель организует встречи студентов с будущими коллегами, такое взаимодействие поможет обучающимся понять общество и окружение, с которым они будут впоследствии общаться. Здесь следует отметить, что, если будущие учителя напрямую взаимодействуют с окружающими (будущими коллегами, детьми, директором школы, преподавателем), это особенно полезно при условии организации встречи с одним и тем же человеком как в рабочей обстановке, так и в неформальной. Такие встречи помогают понять потребности общества, а также получить эмпатический опыт общения с окружающими.

В своем экспериментальном исследовании, в котором приняли участие студенты, проходящие курсы подготовки по оказанию социальной помощи, Эверхарт [9] определил пять типов случаев, имеющих решающее значение для эффективного формирования эмпатии у студентов. Эти критические случаи проявились, когда студенты:

- наблюдали эмоциональные переживания у других;
- проявляли большую ответственность;
- узнавали много о людях, с которыми им пришлось общаться;

- обнаружили личную связь с другими.
- получили опыт переосмысления о ситуациях, в которых оказывались⁴.

Эти ситуации, по мнению Эверхарта, рассматриваются как «ключевые составляющие развития эмпатии» и могут быть использованы преподавателями при планировании обучения студентов с целью формирования у них коммуникативных и эмпатических навыков [9]. Применительно к нашему исследованию, мы считаем возможным создавать такие ситуации с целью формирования эмпатийной культуры будущих учителей.

Как показало наше исследование, применяя выше описанные ситуации для формирования у будущих учителей эмпатийной культуры, мы определили две группы факторов, которые способствуют формированию основных составляющих эмпатийной культуры, а также препятствующих их формированию (табл. 1).

2. Включение эмпатии в число коррелятов профессиональной рефлексии будущих учителей

Учитель с высокоразвитой эмпатийной культурой способен подвергать рефлексии действия и поведение обучающегося, осмыслять их и уже согласно этому строить дальнейшие межличностные отношения. В процессе общения человек познает себя (рефлексия) через понимание другого (эмпатия). Процесс понимания друг друга опосредован актом рефлексии. Применительно к нашему исследованию рефлексия в деятельности будущих учителей имеет колоссальное значение для процесса

⁴ Everhart R. S., Elliott K., Pelco L. E., Westin D., Briones R., Peron E., & associates. March 2016. Empathy Activators: Teaching tools for enhancing empathy development in service-learning classes. Virginia Common-

wealth University and University of Richmond, Richmond, VA. Retrieved from Virginia Commonwealth University, Scholars Compass, Division of Community Engagement Resources: http://scholarscompass.vcu.edu/community_resources/



формирования эмпатийной культуры, поскольку выводит будущего учителя за пределы деятельностного акта и заставляет со стороны критически оценить степень соответствия вы-

полненных им действий заданным требованиям. Тем самым именно рефлексия приучает будущих учителей к непрерывному осознанию своей практической деятельности [5].

Таблица 1

Факторы, влияющие на формирование эмпатийной культуры будущих учителей

Table 1

Factors influencing the formation of an empathic culture of would-be school teachers

Факторы, способствующие формированию эмпатийной культуры	Факторы, препятствующие формированию эмпатийной культуры
1. Более близкое общение с собеседником	1. Проявление эмпатийной культуры будущими учителями одинаково в различных ситуациях (неумение адаптировать теоретические знания об эмпатийной культуре на практике)
2. Уверенность в своих способностях хорошо справиться с заданием и проблемой	2. Изначально при взаимодействии с собеседником проявлять сострадание, а не эмпатию
3. Организация больше практических занятий (практикумы, тренинги) с целью получения эмпатического опыта при непосредственном взаимодействии с окружающими	3. Сложность организации прямого контакта будущих учителей с окружающими
4. Влияние общения будущих учителей с окружающими и как результат переосмысления первых своей деятельности и поведения путем рефлексивного позиционирования	4. Трудности в предвидении поведения собеседника и дальнейшего развития ситуации, в которой могут оказаться будущие учителя
5. Получение эмпатического опыта, даже без вовлечения будущих учителей в непосредственное взаимодействие с окружающими (выполнение заданий на самопознание и анализ собственной деятельности)	5. Возникновение ситуаций, когда студенты даже не подозревают, сколько усилий тратит преподаватель на обучение, в связи с чем ослабевает обратная связь
6. Владение большей информацией о личности до взаимодействия с ней способствует наиболее быстрому формированию эмпатийной культуры у будущих учителей	6. Ситуации, когда будущим учителям задают вопросы, не касающиеся напрямую эмпатийной культуры, но их ответы должны быть с позиции данного качества: почему этот человек занимается данным родом деятельности и т. д.

Опираясь на исследования Galinsky [10], Everhart [9], И. В. Гришко⁵, мы воспользовались их методикой проведения самооценки

эмпатии у студентов, сущность которой заключалась в проведении мониторинга в начале эксперимента и в конце и выделении уровней эмпатийной культуры:

⁵ Гришко И. В. Эмпатийная культура будущего педагога-психолога: вербальные и невербальные характеристики речи // *Научные исследования современных ученых*: сборник материалов XV Международной

научно-практической конференции. – Астрахань, 2016. – С. 404–407. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27598658>

- 1) потрясение,
- 2) осознание,
- 3) понимание.

Первый уровень эмпатийной культуры характеризуется тем, что будущие учителя испытывали шок и потрясение, вызванное социальными и экономическими проблемами людей, с которыми им пришлось общаться (дети из неблагополучных семей, детских домов, учителя в школах и др.).

Уровень осознания характеризуется спокойным восприятием проблем окружающих и их обстоятельства. Будущие учителя пытались провести параллель с собой и своими проблемами, произвести отождествление (стереть границы между «мы» и «они»).

Обладая третьим уровнем эмпатийной культуры, будущие учителя приходят к пониманию, почему все происходит так или иначе, от чего это зависит, и начинают оценивать не самих людей, а их поступки, пытаются разобраться в причинах этих поступков, опять же оценивая сами действия, а не тех, кто их выполняет.

В период эксперимента, будущие учителя определяли самостоятельно свой уровень эмпатийной культуры и в рефлексивный дневник фиксировали объяснения, почему они отождествляли себя с этим уровнем; как их общение с окружающими могло бы способствовать дальнейшему развитию эмпатийной культуры, в том числе, какие взаимодействия были бы наиболее полезны; какие изменения они ожидали увидеть в своем уровне на протяжении всего семестра; почему и как они определят, смогли ли увеличить уровень эмпатийной культуры в течение семестра. Будущие учителя зачитывали рефлексивный дневник всей

группе, каждый высказывал свою точку зрения, проводились дискуссии и обсуждения по уровням сформированности эмпатийной культуры. В конце семестра студентов снова попросили оценить уровень эмпатийной культуры и задуматься, изменился ли он в течение семестра, если да, то почему и как.

Адаптированная модель рефлексии Дрисколла ("What? So What? Now what?")

Еще один из способов включения эмпатии в рефлексию студентов – это использование модели рефлексии Дрисколла⁶ [14], сущность которой заключается в предоставлении будущим учителям неких вопросов-подсказок, касающихся эмпатийной культуры и рефлексии. В зависимости от ситуации и решаемой проблемы данные вопросы адаптируются.

Так, в представленном исследовании, в группе, где проводился эксперимент, будущих учителей попросили составить собственную оценку уровня сформированности эмпатийной культуры и зафиксировать это в своих рефлексивных дневниках, а также ответить на вопрос в начале семестра: «Какое поведение, по вашему мнению, является эмпатическим?» и в конце эксперимента: «Как изменилось ваше эмпатическое поведение с момента начала семестра?»

Метод ожидаемого результата. Это третий, используемый нами в эксперименте, способ включения эмпатии в число коррелятов профессиональной рефлексии будущих учителей [11]. Студентам было предложено изучить и сформулировать собственные ожидания от процесса формирования эмпатийной культуры посредством метода социальных проектов в начале и конце семестра, чтобы впоследствии увидеть насколько ожидания отличаются от реального результата [9].

⁶ Roth P.A. What is reflective practice? // Body, Movement and Dance in Psychotherapy. – 1989. – Vol. 8 (3).

Поскольку самосознание является как пороговым навыком по отношению видения ситуации с точки зрения других людей, так и неотъемлемым компонентом эмоциональной отзывчивости, задания, формирующие самосознание могут способствовать наиболее эффективному формированию эмпатийной культуры будущих учителей. Разумеется, следует признать, что термин «ожидание» многогранный, и ожидания будущих учителей могут варьироваться.

Так, метод ожидания в данном исследовании включал ожидания студентов об эффективности метода социальных проектов, об их предстоящей активности и взаимодействии с окружающими, с которыми они будут работать, о потенциальных социальных проблемах или причинах их возникновения, с которыми они столкнутся и т. д. Любой из этих приемов данного метода представляет собой огромную возможность для повышения уровня самосознания и самопонимания.

3. Комплекс мер по формированию эмпатийной культуры будущих учителей

Данный пункт плана по формированию эмпатийной культуры будущих учителей включает обучение таким навыкам, как активное слушание, эмпатическое общение, культурной компетентности и взаимоуважения [13]. В период данного исследования преподаватель помогал будущим учителям формировать составляющие эмпатийной культуры посредством выявления и понимания, связанных с данным качеством навыков.

Наиболее эффективное использования данного пункта оказалось, когда будущим

учителям на примере конкретной изучаемой дисциплины («Конфликтология», «Педагогическая психология», «Методика преподавания иностранных языков») показали эффективность применения эмпатических навыков. Одним из полезных подходов оказалось применение и обучение комплексом мер по формированию эмпатийной культуры будущих учителей. Преподаватели анализируют и отбирают те навыки, которые будут необходимы при освоении преподаваемой дисциплины и включают их в свои учебные планы, как навыки, которым следует обучить студентов в период прохождения курса. В представленном исследовании нами были отобраны и включены в дисциплины ключевые, на наш взгляд, эмпатические навыки.

Эмпатийно-коммуникативные навыки

К данной группе формируемых навыков относится в первую очередь эмпатическое слушание, которое представляет собой наше внутреннее состояние, когда мы искренне, всей душой и сердцем хотим понять собеседника. Вот несколько интернет-ресурсов, которые использовались в данном исследовании по формированию основных эмпатийно-коммуникативных навыков:

«Пять способов лучше слушать»⁷

«Хотите помочь кому-то? Помолчите и слушайте»⁸

Навыки, которые вам нужны⁹

Культурная компетентность

Культурная компетентность относится к уровню навыков, необходимых для обучения и общения с людьми разных культур. Четыре ключевых признака включены в концепцию

⁷ Джулиан Трежер. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cSohjlYQI2A> (дата обращения: 20.01.2018)

⁸ Эрнесто Сироли. URL: https://www.ted.com/talks/ernesto_sirolli_want_to_help_someone_shut_up_and_listen?language=en (дата обращения: 20.01.2018)

⁹ Активное (эмпатическое) слушание. URL: <http://www.skillsyouneed.com/ips/active-listening.html> (дата обращения: 20.01.2018)



культурной компетентности: осознание, отношение, знания и навыки, каждому из которых можно обучить как навыку эмпатийной культуры. Так, преподаватели, участвующие в эксперименте, развивали интерес у будущих учителей к культурным различиям, посредством включения в планирование своей дисциплины таких культурных вопросов, как пол, раса, возраст, религия и язык. Широкий спектр образовательных материалов для культурной компетентности доступен в Интернете. Несколько бесплатных ресурсов включают: комплекс упражнений и инструментов по межкультурной компетенции¹⁰, большая международная база данных по межкультурному обучению, включающая разнообразный комплекс упражнений и тренингов¹¹.

Для установления контакта и поддержания доброжелательной тональности профессионального общения используется речевой этикет, который также входит в состав эмпатийной культуры – систему ритуалов и соответствующих словесных формул. Важно заметить, что культура речи – это способность использовать оптимальные для конкретной ситуации языковые средства. Эмоционально-положительное влияние (поощрение) и эмоционально-негативное влияние (наказание) регулируют общие действия коммуникативного процесса, углубляют понимание ситуативных целей, повышают эффективность профессионального взаимодействия специалиста и клиента¹².

4. Оценка и переосмысления культуры в группе обучающихся

Культура в группе также влияет на формирование эмпатийной культуры: настроение обучающихся, виды занятий и динамика работы, климат и даже оформление классной комнаты – все это способствует становлению культуры в группе, которые либо поощряют, либо препятствуют формированию эмпатийной культуры будущих учителей.

При проведении данного эксперимента студенты были разделены на две группы: первая группа занималась в типичном классе, организованном в ряды столов: обучающиеся сидят лицом к преподавателю и, зачастую, к мультимедийному экрану. Такая организация занятий показала сущность обучения: в центре внимания находится сам преподаватель, а не студенты.

Вторая группа студентов обучалась в классе, где преподаватель постоянно находился среди обучающихся, а не в центре класса перед ними. Занятия при таком обучении строились в виде дискуссий и подчеркивали, что именно будущие учителя находятся в центре процесса обучения.

Даже небольшие изменения в оформлении класса, могут увеличить взаимодействие учащихся друг с другом и повысить эффективность формирования эмпатийной культуры.

Следует понимать эмпатийную культуру как профессиональное качество, а не личностное, в связи с этим оно требует формирования и постоянной практики. Ниже представлены

¹⁰ Упражнения по межкультурной компетенции. URL: <http://www.bothell.washington.edu/globalinitiatives/resources/intercultural-competence-tool-kit> (дата обращения: 18.04.2018)

¹¹ Презентации, видео, тренинги, анкетирование и др. для межкультурного обучения в классах. URL: <http://www.apa.org/apags/governance/subcommittees/cultural-competency.aspx> (дата обращения: 28.04.2018)

¹² Гришко И. В. Эмпатийная культура будущего педагога-психолога: вербальные и невербальные характеристики речи // *Научные исследования современных ученых: Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции.* – Астрахань, 2016. – С. 404–407. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27598658>

некоторые методы обучения, целью которых является практика межличностного взаимодействия будущих учителей и практическое формирования эмпатийной культуры.

- Технология смешанного обучения «Перевернутый класс» (“Flipped classroom”) подразумевает самостоятельное усвоение учебного материала вне класса при просмотре видеолекций, чтение учебной литературы, прохождение учебных тестов на усвоение темы, при котором аудиторное время посвящается анализу проблемных аспектов теоретической части, а также решению практических заданий и выполнению исследовательских задач под наблюдением педагога [1]. Благодаря данной технологии применительно к формированию эмпатийной культуры будущих учителей, студенты демонстрируют свое понимание, интерпретируют и обобщают полученную информацию, практикуют применение своих полученных знаний в актуальной ситуации, используя свое критическое мышление, обсуждают новые знания и идеи в группах или парно; на этом уровне развивается творческое мышление и происходит обратная связь.

- Сопоставление с личным опытом: поиск способов личного социального взаимодействия может помочь будущим учителям формировать основные компоненты эмпатийной культуры. Преподаватель может организовать неофициальные встречи студентов, например, с людьми старшего возраста с целью нахождения взаимосвязи, сопоставления с личным опытом.

- Использование тестов имплицитных ассоциаций (IAT) – это короткие онлайн-опросы, которые определяют отношение человека к чему-либо на бессознательном уровне. Можно использовать один или несколько тестов как способ обратной связи и мониторинга эффективности формирования эмпатийной культуры будущих учителей.

5. Включение формирования эмпатийной культуры в задачи обучения

Чтобы целенаправленно формировать эмпатийную культуру будущих учителей, преподавателю следует отнести этот процесс к одной из цели обучения. Вне зависимости от преподаваемого предмета это сделать вполне возможно: включать вопросы на самопознание, связанные с проявлением эмпатийной культуры в начале и конце прохождения курса, давать задания будущим учителям, при выполнении которых требуется проявлять эмпатийную культуру и т. д.

Заключение

В процессе исследования выявлены следующие особенности формирования эмпатийной культуры будущих учителей:

- преподавателям следует уделять больше времени на проявление эмпатийной культуры и ее составляющих как во время работы со студентами, так и во внеучебной деятельности, так как невозможно сформировать эмпатийную культуру у будущих учителей, не обладая ею самому;

- формирование эмпатийной культуры происходит в процессе создания условий, приближенных к реальной жизни, благодаря которым будущие учителя оказываются в ситуациях, где следует решить социальную проблему, столкнуться с людьми, принадлежащими к разным возрастным, социальным категориям;

- процесс формирования эмпатийной культуры происходит более эффективно, если преподаватель включает в свой учебный план развитие таких навыков, как активное слушание, эмпатическое общение, культурная компетентность и взаимоуважение;

- эмпатийную культуру следует рассматривать, прежде всего, как профессиональное, а не личностное качество; исходя из этого,



формировать ее нужно целенаправленно и под постоянным контролем, используя при этом интегрированные методы, и, переосмыслив культуру и атмосферу в группе обучающихся в целом.

В представленной статье была определена и реализована стратегия формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом особенностей ее проявления и развития при прохождении студентами любого курса гуманитарного цикла.

Проведенный эксперимент показал, что зачастую группа людей ценит не установленные связи, а авторитет и успех отдельных личностей. Преподавателю в данном случае следует тщательно подходить к оценке работы в группе и рассматривать ситуацию и процесс обучения с точки зрения эмпатии, а не собственной ценности. Также адекватно оценить собственный уровень эмпатийной культуры и научить этому будущих учителей. Мы выделили несколько способов для формирования эмпатийной культуры в группе в целом.

- Давать время подумать, прежде чем обсуждать тот или иной вопрос.

- Составлять план в начале прохождения курса совместно со студентами, в котором отмечаются ожидаемые результаты будущих учителей от изучения данного курса.

- Постоянно создавать ситуации или приводить в качестве примера истории не только успеха, но и борьбы, неудачи, уязвимости, личностного роста.

- Провоцировать эмоциональные реакции в группе, анализировать их, обсуждая, как они влияют на исход ситуации и на наше самочувствие в целом.

- Создавать эмпатическое общение между будущими учителями.

На современном этапе развития общества университеты XXI в. все чаще становятся платформами общения, обмена опытом и информацией людей разных культур и многие педагоги работают над пониманием и обучением студентов навыкам общения, которые на сегодня считаются бесценными. Как показало представленное исследование по использованию метода социальных проектов с целью формирования эмпатийной культуры будущих учителей, многие преподаватели различных курсов обучения заинтересованы в формировании способности своих студентов сопереживать другим. В стремлении создавать инклюзивные пространства как в самом университете, так и на более высоком социальном уровне, формирование эмпатийной культуры и ее составляющих является очень актуальным и востребованным. В процессе исследовании мы пришли к выводу, что именно на преподавателя возлагается ответственность и главная роль в ее формировании при подготовке будущих учителей, задача которых будет воспитать и сформировать у учащихся сочувствие, понимание, способность эффективного эмпатического взаимодействия с окружающими.

Представленное исследование не является исчерпывающим, но наглядно представляет обзор стратегии по формированию эмпатийной культуры будущих учителей, который, по нашему мнению, будет полезен для преподавателей, занимающихся подготовкой будущих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балева М. В. Влияние произвольной групповой самоидентификации на социальную перцепцию групп разного типа // Сибирский психологический журнал. – 2018. – № 68. – С. 109–130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36482986>



2. **Волчков Э. Г.** Национальное самосознание и самоидентификация // *Филология и культура*. – 2014. – № 3 (37). – С. 315–318. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22939611>
3. **Дубровина И. В., Лубовский Д. В.** Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов // *Психологическая наука и образование*. – 2017. – Т. 22, № 6. – С. 25–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30773805>
4. **Медведева Е. Н., Смирнова В. А., Гайворонская А. А.** Влияние уровня межличностной тревожности на эмпатию у студентов // *Смоленский медицинский альманах*. – 2016. – № 4. – С. 235–237. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29423695>
5. **Саламатина Ю. В.** Формирование эмпатийной культуры будущих учителей: монография. – Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2016. – 98 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29983310>
6. **Троицкая Е. А.** Природа эмпатии в зарубежной психологии конца XX начала XXI века // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. – 2011. – № 613. – С. 52–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16518626>
7. **Уварина Н. В.** Ядро педагогической концепции: закономерности, принципы актуализации творческого потенциала учащихся в образовательном процессе // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. – 2012. – № 4 (263). – С. 34–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17715191>
8. **Федоров И. В.** Предположения о респонзивной природе эмпатии // *Сибирский психологический журнал*. – 2014. – № 53. – С. 64–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22138151>
9. **Everhart R. S.** Teaching tools to improve the development of empathy in service-learning students // *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. – 2016. – Vol 20, № 2. – P. 129. URL: <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/1652/939>
10. **Galinsky A. D., Moskowitz G. B.** Perspective-taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and ingroup favoritism // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2000. – Vol. 78 (4). – P. 708–724. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.708>
11. **Akhtar F.** Empathy: What it is and Why it Matters // *Journal of Social Work Practice*. – 2013. – Vol. 27, Issue 4. – P. 474–476. DOI: <https://doi.org/10.1080/02650533.2013.849442>
12. **Kim M.-R., Lee E.-H., Lee Y.-J.** The effect of teacher's stress, teacher-child interaction and teacher's efficacy on teacher's happiness // *The Spanish Journal of Psychology*. – 2018. – Vol. 23, Issue 4. – P. 57–76. DOI: <https://doi.org/10.20437/KOAECE23-4-03>
13. **Konrath S. H., O'Brien E. H., Hsing C.** Changes in dispositional empathy in American college students over time: a metaanalysis // *Personality and Social Psychology Review*. – 2011. – Vol. 15, Issue 2. – P. 180–198. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868310377395>
14. **Leigh J., Bailey R.** Reflection, reflective practice and embodied reflective practice // *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*. – 2013. – Vol. 8, Issue 3. – P. 160–171. DOI: <https://doi.org/10.1080/17432979.2013.797498>
15. **Rehman J.** Feel Our Pain: Empathy and Moral Behavior. 2015. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2297.1763>
16. **Song J. H., Colasante T., Malti T.** Helping Yourself Helps Others: Linking Children's Emotion Regulation to Prosocial Behavior Through Sympathy and Trust // *Emotion*. – 2018. – Vol. 18, Issue 4. – P. 518–527. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0000332>
17. **Stehlíková J., Valihorová M.** Possibilities of targeted development of empathy in teachers' undergraduate training // *The New Educational Review*. – 2016. – Vol. 45. – P. 186–198. DOI: <https://doi.org/10.15804/ner.2016.45.3.15>



18. **Stojiljkovic S., Djgic G., Zlatkovic B.** Empathy and Teachers' Roles // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2012. – Vol. 69. – P. 960–966. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021>
19. **Torres L. H., Bonilla R. E., Moreno A. K.** Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia // *Journal of New Approaches in Educational Research.* – 2016. – Vol. 5, № 1. – P. 30–37. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.136>
20. **Uvarina N. V., Ismagulova G. K., Baymenova K. S., Razumova L. P., Kunduzay A. K.** Formation of communicative competence as a condition of development of social orientation of the future teacher // *Man in India.* – 2017. – T. 97, № 16. – C. 407–414. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32429859>
21. **Walter H.** Social Cognitive Neuroscience of Empathy: Concepts, Circuits, and Genes // *Emotion Review.* – 2012. – Vol. 4, Issue 1. – P. 9–17. DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073911421379>
22. **Wilson J. C.** Service-learning and the development of empathy in US college students // *Education & Training.* – 2011. – Vol. 53 (2–3). – P. 207–217. DOI: <https://doi.org/10.1108/00400911111115735>



Yulia Valerjevna Salamatina,

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,

Department of Foreign Languages,

Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6527-2793>

E-mail: kpn1308@mail.ru

The strategy of forming pre-service school teachers' empathic culture: Peculiarities of manifestation and development

Abstract

Introduction. *The author studies the problem of initial teacher training with the main focus on developing empathic behavior skills and empathic culture. The purpose of the article is to establish the strategy of forming an empathic culture of pre-service school teachers, taking into account the peculiarities of its manifestation and development when students take any Humanities course.*

Materials and Methods. *The study was conducted on the basis of methodological approaches for modelling the concept of forming pre-service teachers' empathic culture (system-synergetic, personal-hermeneutic and constructive-activity approaches). The research methods included observational methods (observation and self-assessment); praximetric methods (method of studying the results of activities), and psychodiagnostic methods.*

Results. *The undertaken research indicates that the phenomenon of empathic culture of pre-service school teachers is under-researched at the present time. The author has identified the characteristic features of forming pre-service teachers' empathic culture and empathic behaviors, justified the need for methods of forming the empathic qualities appropriate for multicultural educational environments.*

The analysis of scientific literature enabled the author to establish the strategy for forming an empathic culture of pre-service school teachers, taking into account the characteristics of its manifestation and development. The article provides a detailed description of the presented strategy and substantiates its importance for initial teacher training. The strategy contributes to developing empathic culture of pre-service teachers and can be included in any course of Humanities.

Conclusions. *The article summarizes the research findings about the strategy of forming pre-service school teachers' empathic culture with the main focus on its manifestation and development.*

Keywords

Empathic culture; Empathy; Reflection; Empathic listening; Reflexive diary; Driscoll's model; Expected result method; Empathic-communicative skills.

REFERENCES

1. Baleva M. V. The effects of ingroup self-identity on the social perception of different groups. *Siberian Journal of Psychology*, 2018, no. 68, pp. 109–130. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36482986>
2. Volchkov E. G. National self-conscience and self-identity. *Philology and Culture*, 2014, no. 3, pp. 315–318. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22939611>



3. Dubrovina I. V., Lubovsky D. V. Developing psychological culture of schoolchildren as a means of supporting implementation of basic education standards. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 6, pp. 25–33. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30773805>
4. Medvedeva E. N., Smirnova V. A., Gaivoronskaya A. A. The influence of the level of personality anxiety on empathy in students. *Smolensk Medical Almanac*, 2016, no. 4, pp. 235–237. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29423695>
5. Salamatina Yu. V. *Formation of empathic culture of future teachers*. Monograph. Yekaterinburg, Ural State University of Economics Publ., 2016, 98 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29983310>
6. Troitskaya Y. A. The concept of empathy in foreign psychology in the late 20th - early 21st century. *Bulletin of Moscow State Linguistic University Education and Pedagogical Studies*, 2011, no. 613, pp. 52–64. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16518626>
7. Uvarina N. Core of a pedagogical concept: Laws, actualization principles of pupils' creative potential in an educational process. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*, 2012, no. 4, pp. 34–37. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17715191>
8. Fedorov I. V. On the responsive nature of empathy. *Siberian Journal of Psychology*, 2014, no. 53, pp. 64–72. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22138151>
9. Everhart R. S. Teaching tools to improve the development of empathy in service-learning students. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 2016, vol. 20, no. 2, pp. 129. URL: <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/1652/939>
10. Galinsky A. D., Moskowitz G. B. Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and ingroup favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000, vol. 78 (4), pp. 708–724. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.708>
11. Akhtar F. Empathy: What it is and why it matters. *Journal of Social Work Practice*, 2013, vol. 27, issue 4, pp. 474–476. DOI: <https://doi.org/10.1080/02650533.2013.849442>
12. Kim M.-R., Lee E.-H., Lee Y.-J. The effect of teacher's stress, teacher-child interaction and teacher's efficacy on teacher's happiness. *Spanish Journal of Psychology*, 2018, vol. 23, issue 4, pp. 57–76. DOI: <https://doi.org/10.20437/KOAECE23-4-03>
13. Konrath S. H., O'Brien E. H., Hsing C. Changes in dispositional empathy in American college students over time: A metaanalysis. *Personality and Social Psychology Review*, 2011, vol. 15, issue 2, pp. 180–198. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868310377395>
14. Leigh J., Bailey R. Reflection, reflective practice and embodied reflective practice. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 2013, vol. 8, issue 3, pp. 160–171. DOI: <https://doi.org/10.1080/17432979.2013.797498>
15. Rehman J. *Feel Our Pain: Empathy and Moral Behavior*. 2015. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2297.1763>
16. Song J. H., Colasante T., Malti T. Helping Yourself helps others: Linking children's emotion regulation to prosocial behavior through sympathy and trust. *Emotion*, 2018, vol. 18, issue 4, pp. 518–527. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0000332>
17. Stehlíková J., Valíhorová M. Possibilities of targeted development of empathy in teachers' undergraduate training. *New Educational Review*, 2016, vol. 45, pp. 186–198. DOI: <https://doi.org/10.15804/ner.2016.45.3.15>
18. Stojiljkovic S., Djgic G., Zlatkovic B. Empathy and teachers' roles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 69, pp. 960–966. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021>



19. Torres L. H., Bonilla R. E., Moreno A. K. Empathy in future teachers of the pedagogical and technological university of Colombia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 30–37. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.136>
20. Uvarina N. V., Ismagulova G. K., Baymenova K. S., Razumova L. P., Kunduzay A. K. Formation of communicative competence as a condition of development of social orientation of the future teacher. *Man in India*, 2017, vol. 97, no. 16, pp. 407–414. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32429859>
21. Walter H. Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 2012, vol. 4, issue 1, pp. 9–17. DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073911421379>
22. Wilson J. C. Service-learning and the development of empathy in US college students. *Education & Training*, 2011, vol. 53 (2-3), pp. 207–217. DOI: <https://doi.org/10.1108/00400911111115735>

Submitted: 01 May 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Н. А. Гончаревич, О. В. Шайдурова, И. А. Ковалевич, В. А. Помазан, М. В. Ростовцева

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.13](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.13)

УДК 159.928.23

Зависимость уровня педагогической толерантности от стажа работы и некоторых индивидуально-психологических качеств учителя

*Н. А. Гончаревич, О. В. Шайдурова, И. А. Ковалевич,
В. А. Помазан, М. В. Ростовцева (Красноярск, Россия)*

Проблема и цель. Авторы исследуют проблему формирования педагогической толерантности как условия эффективной профессиональной деятельности учителя в процессе обучения и воспитания обучающихся. Цель статьи – выявить уровень педагогической толерантности в зависимости от стажа работы и некоторых индивидуально-психологических качеств учителя.

Методология. Исследование проводилось с опорой на современный зарубежный подход, который определяет толерантность как личностное качество, позволяющее осуществлять эффективную коммуникацию педагога в проблемных ситуациях с детьми и способствующее развитию и эффективной социализации ребенка (Gilltspie D., Gural S. K., Kim-Maloney).

В ходе эмпирического исследования были использованы психодиагностические методики: 1) тест на исследование педагогической толерантности А. А. Зиновкина; 2) определение коммуникативной толерантности В. В. Бойко; 3) факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла. Исследование проводилось на базе Муниципального образовательного учреждения средней образовательной школы № 18 г. Красноярска. Выборку испытуемых составили учителя средней школы в количестве 71 человека.

Результаты. Выявлено, что динамика компонентов педагогической и коммуникативной толерантности зависит от стажа профессиональной деятельности. Для учителей характерно повышение выраженности толерантного поведения в период педагогической деятельности от

Гончаревич Наталья Алексеевна – старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий, Сибирский федеральный университет.

E-mail: jyxfhtdbx@mail.ru

Шайдурова Ольга Валерьевна – старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий, Сибирский федеральный университет.

E-mail: fiss_sfu@mail.ru

Ковалевич Игорь Анатольевич – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой современных образовательных технологий, Сибирский федеральный университет.

E-mail: itss@bk.ru

Помазан Валерий Александрович – старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий, Сибирский федеральный университет.

E-mail: valanter@mail.ru

Ростовцева Марина Викторовна – доктор философских наук, заведующая кафедрой психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет.

E-mail: marin-0880@mail.ru



4 до 7 лет, снижение – от 20 до 40 лет, что может быть обусловлено синдромом профессионального выгорания.

Определено, что высокий интеллект, способность к нестандартному мышлению, эмоциональная устойчивость, адекватная оценка ситуации, терпение, отсутствие конкуренции, уверенность в себе и своих возможностях, нечувствительность к одобрению или неодобрению со стороны других, терпимость к трудностям, коммуникабельность, целеустремленность, осознание и соблюдение социальных требований взаимосвязаны и обуславливают высокий уровень коммуникативно-педагогической толерантности.

Статистически обосновано, что коммуникативно-педагогическая толерантность взаимосвязана с такими личностными качествами, как высокий интеллект, эмоциональная стабильность, проницательность, способность сдерживать тревожность, отсутствие подозрительности и склонности к чувству вины.

Заключение. Выявлена зависимость уровня педагогической толерантности от стажа работы и некоторых индивидуально-психологических качеств учителя (высокий интеллект, эмоциональная стабильность, подозрительность, проницательность, чувство вины, радикализм, тревожность).

Ключевые слова: толерантность; педагогическая толерантность; коммуникативная толерантность; индивидуально-личностные особенности; образовательная среда; терпимость.

Постановка проблемы

Реформирование системы образования, провозглашение принципов гуманизма на мировом уровне, индивидуализации обучения и личностного развития усиливают внимание исследователей к изучению феномена толерантности в психолого-педагогическом аспекте [19; 22; 24].

Так, в Законе Российской Федерации «Об образовании» отмечается «необходимость содействия взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов»¹. Разрабатывается и реализуется единая государственная политика по форми-

рованию толерантности и профилактике экстремизма, о чем свидетельствует принятая Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе на 2001–2005 гг.»², ориентированная на дальнейшее развитие гуманистических традиций в российском обществе.

В педагогической деятельности учителя толерантность является профессионально важным личностным качеством, о чем свидетельствуют исследования. И. С. Самохин и соавторы [23] особое внимание уделяют необходимости нарабатывания и развития навыков толерантности школьных учителей, анализируют способы коррекции интолерантности. По мнению авторов, начинать формирование

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.04.2019)

² Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе на 2001–2005 гг.». URL: <http://www.tolz.ru/library/?id=51> (дата обращения: 23.04.2019)

толерантности необходимо уже в раннем возрасте, так как уникальность каждого ребенка является основой воспитания педагогической толерантности.

Определяя два вида толерантности педагога: социальную и психологическую, исследователи считают, что социальная толерантность дает возможность выстраивать результативную коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса, а высокий уровень психологической толерантности обеспечивает адекватную устойчивость учителя к стрессам и содействует результативному росту педагогической карьеры [13; 20; 21].

Для определения понятия толерантности необходимо проанализировать его границы: определить объем его содержания, той доли реальности, которую оно отражает [9; 12; 25]. О. П. Морозова утверждает, что сформированная толерантность не только влияет на успешность профессиональной деятельности учителя начальной школы, но и имеет свои особенности, так как детерминируется возрастом учеников [18].

Множество теоретических и практических исследований толерантности зарубежных авторов говорят о невозможности дать понятию толерантность однозначную интерпретацию, поэтому они склоняются к диверсификационному подходу. В рамках данного подхода М. Dovark и М. Johansson [5] сообщают о динамичности развития толерантности, выделяя несколько этапов ее становления и делая акцент на невозможности однозначного утверждения безоговорочности предпочтения более высокого уровня толерантности в разных ситуациях. Разделяя их точку зрения, D. Gebert, C. Buengeler и K. Heinitz [6] отмечают, что в некоторых обстоятельствах завышенная толерантность может привести к ослаблению со-

противляемости и повысить уязвимость человека, снизить его чувствительность, в следствие чего возникнет угроза для уникальности, индивидуальности человека.

Воспитание толерантности как индивидуально-личностного качества является одной из основных идей зарубежных исследователей. Воспитание такого качества возможно при условии эффективной коммуникации взрослого в проблемных ситуациях с детьми, сформированности развивающих и помогающих взаимоотношений с ребенком, наличия особых условий повседневного воспитания: заботы, открытости, полного принятия, понимания [3; 4; 9]. Вопросам описания феномена толерантности, его структуры и содержательной составляющей посвящены работы D. Gilltspie, S. K. Gural, A. A. Kim-Maloney, R. S. Mistry, L. Nenadal, T. Hazelbaker, K. M. Griffin и E. S. White [8; 15].

Современные зарубежные исследования педагогической толерантности связаны с ее изучением в контексте конкретной исторической и культурной среды, которая формирует терпимость и отношение к другому, как к особому, неповторимому и уникальному существу [7]. В. V. Praag и Н. S. Sanchez изучают воздействие современных информационных средств на формирование толерантности в условиях образования [11]. С. Parker исследует общие учебные и педагогические принципы как условие формирования толерантности в системе образования [10]. Н. L. Cai в своем исследовании доказывает отрицательную роль стереотипов и предрассудков при воспитании толерантности и предлагает организационные, методологические и практические рекомендации по ее формированию в образовательной среде [2]. J. L. Arquero, C. Fernandez-Polvillo, H. Trevor и J. Joyce изу-

чают педагогические инструменты формирования толерантности в поликультурных начальных классах [1].

Педагогическая толерантность объединяет в себе качества всех видов, форм и уровней толерантности, детерминируемой целями, задачами и особенностями профессиональной деятельности учителя и огромным спектром педагогических ситуаций, с которыми приходится сталкиваться ежедневно, и является профессионально-личностным качеством учителя. Формирование педагогической толерантности происходит в процессе осознания профессиональной идентичности и профессиональной транспективы студентов-педагогов [14; 16].

Таким образом, педагогическая толерантность является профессионально важным качеством учителя, так как обусловлена многомерностью профессионально-образовательного пространства.

Проблематика настоящего исследования связана с необходимостью в исследовании факторов и условий формирования педагогической толерантности. Влияние на уровень проявления толерантности в условиях системы образования могут оказывать стаж педагогической деятельности и индивидуально-личностные особенности педагога, что во многом обуславливает эффективные взаимоотношения всех участников образовательного процесса и оказывает влияние на качество обучения и воспитания учеников. Именно поэтому целью статьи является выявление уровня педагогической толерантности в зависимости от стажа работы и некоторых индивидуально-психологических качеств учителя.

Методология исследования

Исследование проводилось с опорой на современный зарубежный подход к изучению

педагогической толерантности, предполагающий воспитание толерантности как индивидуально-личностного качества, которое возможно при условии эффективной коммуникации педагога в проблемных ситуациях с детьми, сформированности развивающих и помогающих взаимоотношений с ребенком: заботы, открытости, полного принятия, понимания (D. Gilltspie, S. K. Gural, A. A. Kim-Maloney [15]).

В ходе эмпирического исследования были использованы психодиагностические методики: 1) тест на исследование педагогической толерантности А. А. Зиновкина, предназначенный для определения уровня педагогической толерантности/интолерантности учителя; 2) определение коммуникативной толерантности В. В. Бойко для изучения индивидуальных особенностей коммуникативной толерантности личности; 3) факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла, предназначенный для психодиагностики индивидуально-личностных особенностей педагогов. Исследование проводилось на базе Муниципального образовательного учреждения средней образовательной школы № 18 г. Красноярск. Выборку испытуемых составили учителя школы с разным педагогическим стажем в количестве 71 человека.

Исследование толерантности в педагогическом коллективе проводилось на базе Муниципального образовательного учреждения средней образовательной школы № 18 г. Красноярск. Выборку испытуемых составили учителя школы с разным педагогическим стажем в количестве 71 человека.

Результаты исследования

Небольшое количество учителей имеют стаж профессиональной деятельности более 20 лет.

Анализ результатов исследования по методике А. А. Зиновкина: в педагогическом коллективе большинству респондентов (61 %) присуща ситуативная толерантность, характеризующая избирательность стратегий педагогического поведения. У 22 % педагогов выявлен высокий уровень проявления толерантности, что говорит о высоких умениях и навыках

толерантного взаимодействия с субъектами образовательного процесса и активной позиции по формированию толерантности своей личности, личности учащихся и их родителей. У 17 % респондентов выявлена интолерантность, отражающая раздражительность и нетерпимость по отношению к некоторым компонентам педагогического процесса (рис. 1).

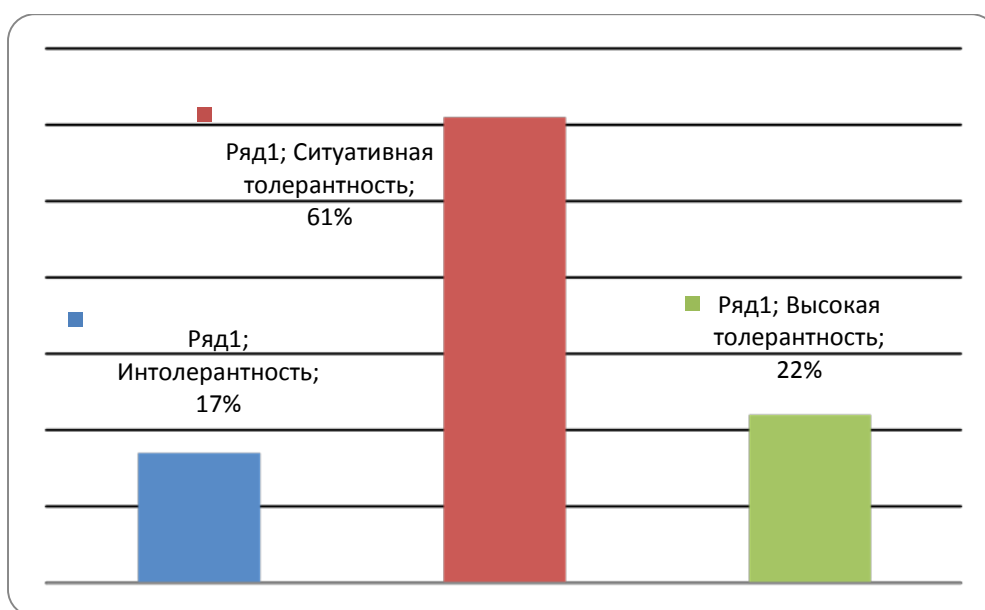


Рис. 1. Выраженность педагогической толерантности по методике А. А. Зиновкина, проценты

Fig. 1. Expressiveness of pedagogical tolerance by the method of A. A. Zinovkina, percent

Результаты исследования по методике В. В. Бойко (рис. 2): в педагогическом коллективе в большей степени выражены следующие шкалы коммуникативной интолерантности: «консерватизм» – (у 21 % педагогов) (ярко выраженная категоричность в оценке других людей), «перевоспитание» (у 29 %) (стремление переделать, перевоспитать партнеров), «не скрываю» (у 25 %) (неумение сглаживать не-

приятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров), «не прощение» (у 21 %) (неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности), «приспособление» (у 19 %) (неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других). Остальные шкалы выражены незначительно, поэтому при дальнейшем анализе мы их не учитываем.

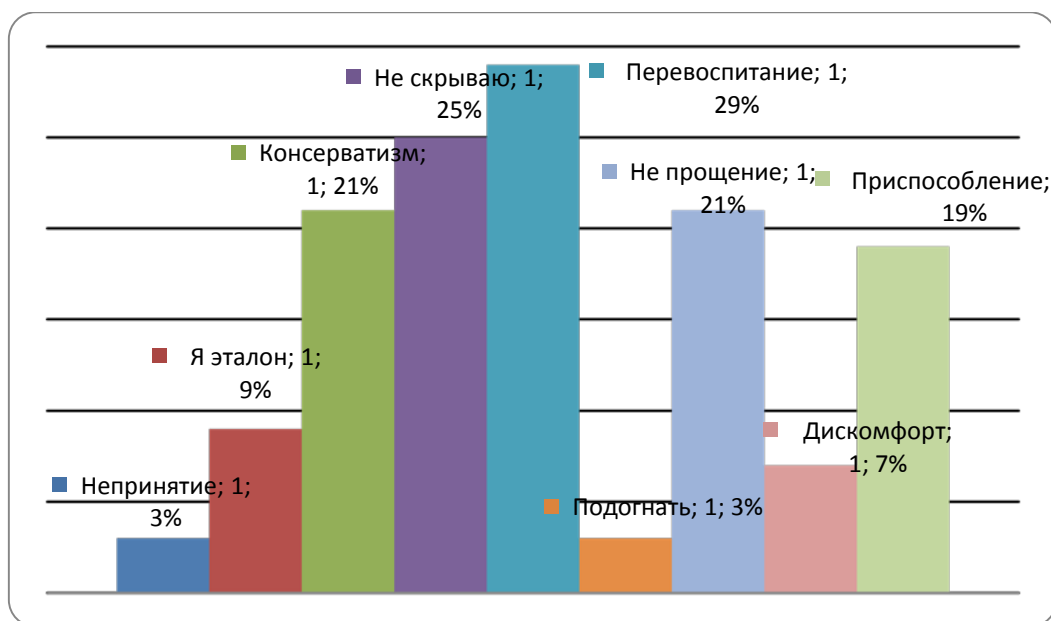


Рис. 2. Выраженность коммуникативной интолерантности по методике В. В. Бойко, проценты

Fig. 2. The severity of communicative intolerance by the method of V. V. Boyko, percent

Проведем качественный анализ полученных данных (табл. 1.).

Таблица 1

Степень выраженности коммуникативной и социокультурной толерантности в педагогическом коллективе МОУ СОШ № 18

Table 1

The severity of communicative and sociocultural tolerance in the teaching staff of school № 18

Шкалы	Среднее	Стандартное отклонение	Коэффициент вариации	Max	Min
непринятие	4,69	2,08	$\pm 0,44$	11	0
я эталон	4,22	2,62	$\pm 0,62$	13	0
консерватизм	5,19	2,52	$\pm 0,48$	13	0
не скрываю	4,90	2,35	$\pm 0,47$	13	0
перевоспитание	5,57	2,78	$\pm 0,49$	14	0
подогнать	4,12	2,44	$\pm 0,59$	15	0
непрощение	4,89	2,70	$\pm 0,55$	12	0
дискомфорт	3,39	2,47	$\pm 0,72$	11	0
приспособление	4,11	2,43	$\pm 0,59$	14	0
коммуникативная интолерантность	41,04	15,17	$\pm 0,36$	104	6
интолерантность	11,84	3,10	$\pm 0,78$	13	10
ситуативная толерантность	15,45	1,45	$\pm 0,17$	18	14
высокая толерантность	20,85	1,50	$\pm 0,57$	22	19
социокультурная толерантность	17,45	3,77	$\pm 0,64$	22	10

Анализируя показатели толерантности, мы видим, что средний балл педагогической толерантности равен 16,15 балла (максимально возможный балл – 22). Значит, в коллективе средний уровень педагогической толерантности, т. е. учителя склонны принимать партнера по взаимодействию в зависимости от ситуации.

Средний балл коммуникативной толерантности – коммуникативной интолерантности – составляет 41,04 при максимально возможном балле 135. Значит в коллективе средний уровень коммуникативной интолерантности.

Далее с помощью метода линейной корреляции r -Пирсона определяем взаимосвязь коммуникативной интолерантности и социокультурной толерантности (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь коммуникативной интолерантности и социокультурной толерантности

Table 2

The relationship of communicative intolerance and socio-cultural tolerance

Параметры толерантности	Интолерантность	Ситуативная толерантность	Высокая толерантность
непринятие	0,520*	–0,630*	–0,682*
я эталон	0,458	–0,301	–0,443
консерватизм	0,562*	–0,537*	–0,284
не скрываю	0,448	–0,563*	–0,733*
перевоспитание	0,484	–0,468*	–0,581*
подогнать	0,624*	–0,820*	–0,801*
непрощение	0,559*	–0,611*	–0,520*
дискомфорт	0,011	–0,593*	–0,544*
приспособление	0,273	–0,201	–0,357
<i>при* – $p \leq 0,01$</i>			

На уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ по значениям коэффициентов корреляции прослеживается взаимосвязь между шкалами социокультурной толерантности и коммуникативной интолерантности: чем выше уровень толерантности, тем в большей степени сформировано у педагогов данной выборки умение принимать индивидуальные качества других людей; скрывать или сглаживать возникающие неприятные чувства; умение прощать другому ошибки, и тем меньше

стремление переделать, перевоспитать партнера, подогнать его под себя.

Все шкалы коммуникативной интолерантности отрицательно взаимосвязаны со шкалами социокультурной толерантности высокого и среднего уровней. Для выявления динамики показателей этих шкал в зависимости от стажа педагогической деятельности необходимо их сгруппировать по методу средней связи (рис. 3).

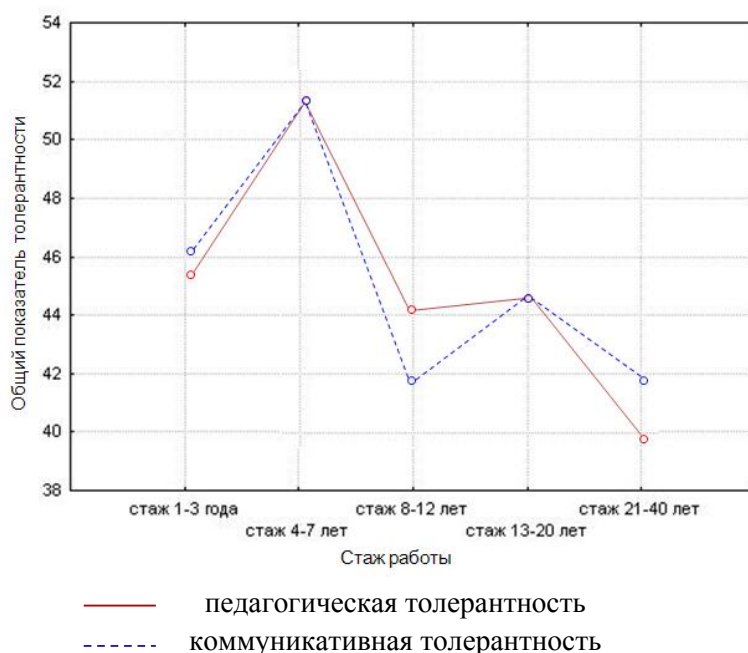


Рис. 3. Динамика проявления толерантности на разных этапах профессионального стажа

Fig. 3. Dynamics of tolerance at different stages of professional experience

Мы предположили, что уровень толерантности изменяется в зависимости от стажа педагогической деятельности. Данную динамику можно проследить по графику. Наибольшая выраженность толерантности наблюдается в период педагогической деятельности от 4 до 7 лет, наименьшая – от 20 до 40 лет. На этапе профессиональной деятельности от 8 до 12 лет показатели коммуникативной толерантности ниже, чем педагогической толерантности. При стаже профессиональной деятельности 4–7 и 13–20 лет выраженность коммуника-

тивной и педагогической толерантности совпадает. Наибольшее расхождение наблюдается на этапах 8–12 и 21–40 лет. В целом наблюдается снижение толерантности со стажем работы, что может быть обусловлено синдромом профессионального выгорания, конфликтом поколений, недостаточностью опыта на первоначальных этапах работы и т. д.

При автоматическом расчете значимости различий по критерию U–Манна–Уитни, мы получили статистические различия, находящиеся в зоне значимости (рис. 4).

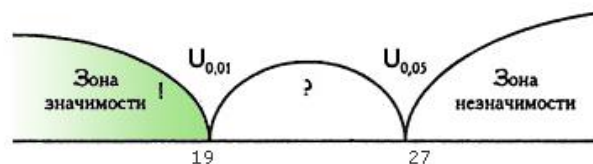


Рис. 4. Зона значимости статистических различий

Fig. 4. Area of significance of statistical differences

Статистически значимые различия наблюдаются между уровнями толерантности

в период профессионального стажа 4–7 лет и 21–40 лет, т. е. расхождение в выраженности

уровня толерантности между максимально и минимально выраженной толерантностью статистически значимы, как для педагогической, так и для коммуникативной толерантности. Небольшой подъем в выраженности педагогической толерантности наблюдается в период стажа профессиональной деятельности 13–20 лет, разница между выраженностью педагогической толерантности в период стажа 4–7 лет значимо отличается от выраженности в период стажа работы в 13–20 лет.

Исходя из сказанного, можно сказать, что уровень толерантности в педагогическом

коллективе изменяется в зависимости от педагогического стажа, что подтверждает положение нашей гипотезы.

Для изучения личностных особенностей исследуемого педагогического коллектива нами использовался факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (16PF). Результаты количественного анализа данных диагностики личностных особенностей по методике Р. Б. Кеттелла представлены средними значениями по анализируемым шкалам и отражены в виде усредненного личностного профиля (рис. 5).

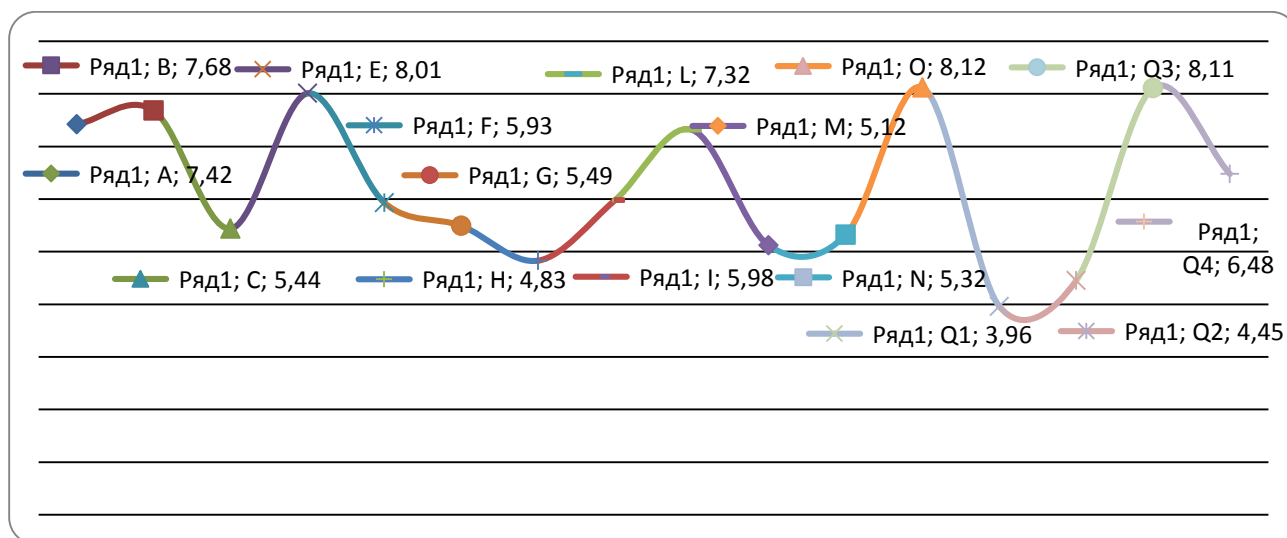


Рис. 5. Личностный профиль по средним значениям

Fig. 5. Personal profile by average values

В результате обработки данных мы видим, что в исследуемом педагогическом коллективе респондентам присущи средние показатели выраженности по многим шкалам (в баллах) – С («Эмоциональная нестабильность/Эмоциональная стабильность» – 5,44), F («Невозмутимость/Импульсивность» – 5,93), G («Корыстный/Совестливый» – 5,49), Н («Робость/Смелость» – 4,83), I («Жесткость/Мягкосердечность» – 5,98), М («Практичность/Мечтательность» – 5,12), N («Наив-

ность/Проницательность» – 5,12), Q₂ («Зависимость от группы/Самодостаточность» – 4,45). Высокие баллы по шкалам выявлены по 7 факторам – А («Замкнутость/Общительность» – 7,42), В («Интеллект» – 7,68), Е («Подчиненность/Доминантность» – 8,01), L («Доверчивость/Подозрительность» – 7,32), О («Спокойствие/Тревожность» – 8,12), Q₃ («Низкий самоконтроль/Высокий самоконтроль» – 8,11), Q₄ («Расслабленность/Напряженность» – 6,48). Низкие баллы

по шкалам выявлены только по фактору Q_1 – «Консерватизм/Радикализм» – 3,96 балла.

На следующем этапе обработки полученных данных необходимо выяснить: какова

характеристика личности учителя с толерантным-интолерантным поведением. Для этого мы построили корреляционную матрицу в виде профиля личности толерантного педагога (рис. 6).

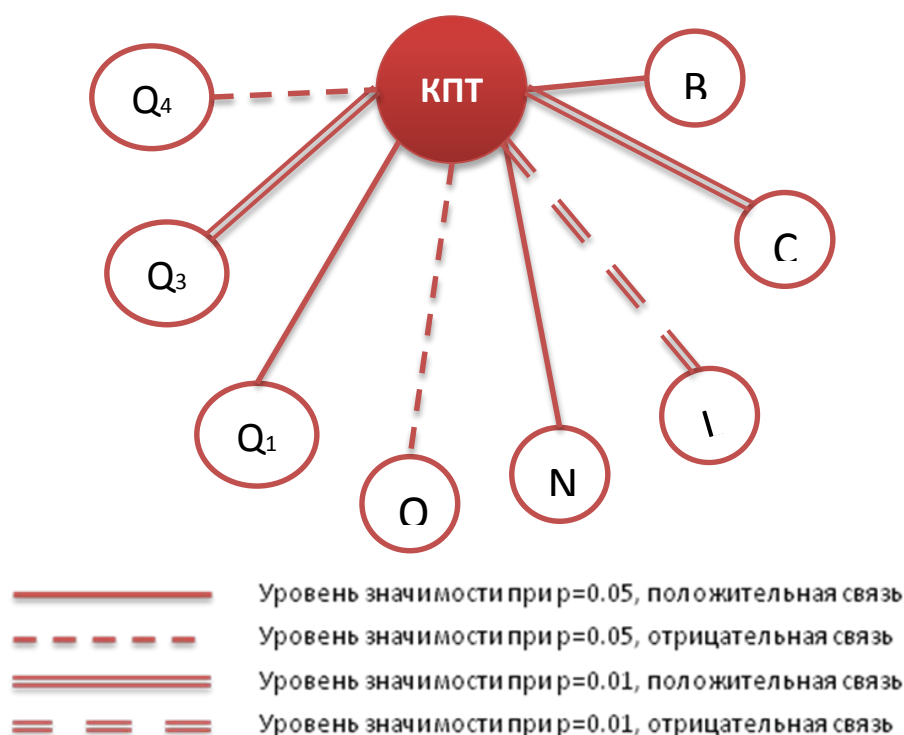


Рис. 6. Взаимодействие показателей коммуникативно-педагогической толерантности с качествами личности

Fig. 6. The interaction of indicators of communicative and educational tolerance with the qualities of the person

Анализируя показатели, мы видим, что коммуникативно-педагогическая толерантность взаимосвязана с такими личностными качествами как высокий интеллект ($B - r = 0,731^{**}$), эмоциональная стабильность ($C - r = 0,598^{*}$), подозрительность ($L - r = -0,624^{*}$), проницательность ($N - r = 0,601^{**}$), склонность к чувству вины ($Q_4 - r = -0,584^{**}$), радикализм ($Q_1 - r = 0,638^{**}$), способность сдерживать тревожность ($Q_3 - r = 0,596^{*}$), тревожность ($O - r = -0,647^{**}$).

По данным корреляционного анализа можно составить личностный портрет толерантного и интолерантного педагога. Высокий

уровень коммуникативно-педагогической толерантности обуславливают выявленные качества: высокий интеллект, способность к нестандартному мышлению, высокая способность к обучению; эмоциональная устойчивость, адекватная оценка ситуации, выдержанность; терпение, уживчивость и независтливость, отсутствие стремления к конкуренции; искренность, непосредственность, эмоциональность; уверенность в себе и своих возможностях, бодрость, жизнерадостность, нечувствительность к одобрению или неодобрению со стороны других, энергичность; терпимость к трудностям; коммуникабельность;

контроль своих эмоций и поведения, плановность и упорядоченность в работе, целеустремленность, осознание и соблюдение социальных требований.

Низкий уровень коммуникативно-педагогической толерантности обусловлен: неумением или нежеланием педагога понимать и принимать индивидуальность других людей, стремление перевоспитать партнера, неумение прощать другому его ошибки, низкий интеллект, эмоциональная неустойчивость, тревожность, подозрительность; регламентирование педагогом проявления индивидуальности учащихся, требование однообразия.

Выводы

Таким образом, динамика компонентов педагогической и коммуникативной толерантности зависит от стажа профессиональной деятельности. Стаж педагогической деятельности от 4 до 7 лет характеризуется выраженной толерантностью поведения среди учителей. Спад коммуникативной и педагогической толерантности происходит в период от 21 до 40 лет профессиональной деятельности, что может быть обусловлено синдромом профессионального выгорания, конфликтом поколений и т. д. [17], что подтверждает первое положение нашей гипотезы.

Выраженность коммуникативно-педагогической толерантности детерминируют: высокий интеллект, эмоциональная стабильность, доверчивость, адекватность в поступках, коммуникабельность, способность выстраивать внутригрупповые отношения, отсутствие личностной тревожности и другие индивидуально-личностные качества педагога, что подтверждает второе положение нашей гипотезы.

На коммуникативно-педагогическую толерантность оказывает влияние низкий уро-

вень тревожности, а также положительно влияет искренность и общительность в отношениях с окружающими, эмоциональная вовлеченность, естественность и непосредственность в сочетании с высоким уровнем интеллекта. Уверенная адекватность учителя, которая проявляется как жизнерадостность, спокойствие и ощущение себя в безопасности способствуют принятию другого человека таким, какой он есть. Низкое напряжение, расслабленность, нефрустрированность содействуют снятию напряжения во взаимоотношениях со всеми субъектами образовательного процесса.

Заключение

Таким образом, авторами исследования была выявлена зависимость уровня педагогической толерантности от стажа работы и некоторых индивидуально-психологических качеств учителя (высокий интеллект, эмоциональная стабильность, подозрительность, проницательность, чувство вины, радикализм, тревожность).

Основные направления формирования толерантности у педагогов могут быть связаны со специальным обучением и целенаправленным воздействием на развитие выявленных качеств, которые обуславливают высокий уровень толерантности: высокий интеллект, способность к нестандартному мышлению, высокая способность к обучению; эмоциональная устойчивость, адекватная оценка ситуации, выдержанность; терпение, уверенность в себе и своих возможностях и т. д.). При этом при разработке специальных курсов, тренингов, обучающих дополнительных программ для педагогов средних школ, необходимо учитывать стаж их работы (наибольшая выраженность толерантности наблюдается в период педагогической деятельности от 4 до 7 лет, наименьшая – от 20 до 40 лет).



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Arquero J. L., Fernandez-Polvillo C., Hassall T., Joyce J.** Relationships between communication apprehension, ambiguity tolerance and learning styles in accounting students // *Revista de Contabilidad*. – 2017. – Vol. 20, Issue 1. – P. 13–24. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2015.10.002>
2. **Hu L. C.** Interaction between human being and urban culture space: one of the motivations for higher education internationalisation // *Интеграция образования*. – 2016. – Т. 20, № 2. – С. 150–157. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.083.020.201602.150-157> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26100373>
3. **Cornish F., Campbell C., Montenegro C.** Activism in changing times: reinvigorating community psychology – introduction to the special thematic section // *Journal of Social and Political Psychology*. – 2018. – Vol. 6, № 2. – P. 526–542. DOI: <https://doi.org/10.5964/jsp.p.v6i2.1111>
4. **Dede C., Grotzer T. A., Camarainen A., Metcalf S.** EcoXPT: designing for deeper learning through experiments in a virtual ecosystem with immersion // *Journal of Educational Technology and Society*. – 2017. – Vol. 20, № 4. – P. 166–178. URL: <https://www.jstor.org/stable/26229215>
5. **Dovark M., Johansson M.** Personalized education as a repressive tolerance: a comparative ethnographic analysis of research in three Swedish schools // *Ethnography and education*. – 2016. – Vol. 11, Issue 3. – P. 331–344. DOI: <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1101383>
6. **Gebert D., Buengeler C., Heinitz K.** Tolerance: a neglected dimension in diversity training? // *Academy of Management Learning & Education*. – 2017. – Vol. 16, № 3. – P. 415–438. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0252>
7. **Gray E.** Teaching and tolerance: aversive and divisive pedagogical encounters // *Discourse-studies in the cultural politics of education*. – 2018. – Vol. 39, Issue 3. – P. 422–433. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1273881>
8. **Mistry R. S., Nenadal L., Hazelbaker T., Griffin K. M., White E. S.** Promoting school age children of wealth, poverty, and civic engagement // *PS, Political science & politics*. – 2017. – Vol. 50, Issue 4. – P. 1068–1073. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049096517001329>
9. **Paredes C. L.** Immigrant Tolerance as a Dimension of Cosmopolitanism: An Explanation of Attitudes towards Immigrants in Houston // *Sociological Spectrum*. – 2017. – Vol. 37, Issue 3. – P. 149–170. DOI: <https://doi.org/10.1080/02732173.2017.1299598>
10. **Parker C.** Pedagogical tools for peacebuilding education: involvement and empathy with different perspectives in multicultural primary classes // *Theory and research in the field of social education*. – 2016. – Vol. 44, Issue 1. – P. 104–140. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1100150>
11. **Praag B. V., Sanchez H. S.** Mobile technology in second language classrooms: Insights into its uses, pedagogical implications, and teacher beliefs // *ReCALL*. – 2015. – Vol. 27, Supplement 3. – P. 288–303. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344015000075>
12. **Rohr F.** The subject-object-relationship in Karl Jaspers' periechontology: a contribution to an education for openness, tolerance and existential realization // *ETD educacao tematica digital*. – 2016. – Vol. 18, № 3. – P. 596–613. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i3.8646186>
13. **Villarejo-Carballido B., Pulido C. M., de Botton L., Serradell O.** Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Cataloni // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2019. – Vol. 16 (6). – P. 918. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>
14. **Воднева С. Н., Донина И. А., Шерайзина Р. М.** Педагогическая толерантность как междисциплинарный феномен // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2016. – № 1. – С. 144–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25291462>



15. **Гиллеспи Д., Гураль С. К., Ким-Малони А. А.** Продвижение русского языка в евразийское пространство через культуру и образ жизни народов Сибири // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 8–19. DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/40/1> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32664639>
16. **Лебедева Е. В., Заводчиков Д. П.** Профессиональная идентичность и транспектива профессионального развития будущих педагогов // Инновационная наука. – 2018. – № 12. – С. 452–464. DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-12-452-464> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36763192>
17. **Мерзлякова Д. Р.** Разработка опросника самооценки профессионального «выгорания» // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 3. – С. 53–71. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1703.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29962758>
18. **Морозова О. П.** Педагогическая толерантность учителя начальных классов // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2, № 2. – С. 176–179. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20406744>
19. **Морозова О. П.** Современные тенденции и принципы развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6 (28). – С. 15–26. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1506.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25112113>
20. **Омельченко Е. А., Чеснокова Г. С., Агавелян Р. О.** Самовыражение в системе ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 1. – С. 7–22. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1801.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32573583>
21. **Савченков А. В.** Экстремальная педагогика как фактор формирования эмоциональной устойчивости педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 5. – С. 22–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433776>
22. **Садовникова Н. О., Сергеева Т. Б.** Смысловая саморегуляция в контексте переживания педагогами профессионального кризиса личности // Научный диалог. – 2018. – № 1. – С. 265–277. DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-1-265-277> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32335806>
23. **Самохин И. С., Соколова Н. Л., Сергеева М. Г.** К вопросу о толерантности школьных учителей и студентов педагогических специальностей в контексте российского инклюзивного образования // Научный диалог. – 2017. – № 7. – С. 207–223. DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2017-7-207-223> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29761384>
24. **Сиврикова Н. В., Черникова Е. Г., Соколова Н. А.** Удовлетворенность жизнью и образовательным процессом как предикторы социально-психологической адаптации учителей // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 6. – С. 87–100. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30794030>
25. **Ценкова А. К., Йорданова Л. К., Кирякова Г. Г.** Межкультурная компетентность учителя нового типа // Образование и саморазвитие. – 2018. – Т. 13, № 2. – С. 53–60. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd13.2.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36335289>



Natalia Alekseevna Goncharevich,

Senior Lecturer,

Department of Modern Educational Technologies,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2380-9235>

E-mail: jyxfhtdbx@mail.ru

Olga Valerievna Shaidurova,

Senior Lecturer,

Department of Modern Educational Technologies,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9465-3875>

E-mail: fiss_sfu@mail.ru

Igor Anatolyevich Kovalevich,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head,

Department of Modern Educational Technologies,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0325-4551>

E-mail: itss@bk.ru

Valeriy Aleksandrovich Pomazan,

Senior Lecturer,

Department of Modern Educational Technologies,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4690-0795>

E-mail: valanter@mail.ru

Marina Viktorovna Rostovtseva,

Doctor of Philosophical Sciences, Head,

Department of Developmental Psychology and Counseling,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9308-3778>

E-mail: marin-0880@mail.ru

Dependence of teachers' tolerance level on their teaching experience and some personality traits

Abstract

Introduction. The authors investigate the problem of developing teachers' tolerance as a condition of their effective professional practice. The purpose of the article is to identify teachers' tolerance level depending on their teaching experience and some personality traits.

Materials and Methods. The study was based on modern international approaches, which define tolerance as a personal quality which contributes to effective teacher-student communication in problem situations and promotes children's socialization. (D. Gilltspie, S. K. Gural, A.A. Kim-Maloney).

The empirical research involved the following psychodiagnostic methods: (1) A. A. Zinovkin's tolerance test for teachers; (2) V. Boyko's tool for communicative tolerance assessment; (3) R. Cattell's

Personality Factor Questionnaire. The study was conducted at Number 18 Secondary School in Krasnoyarsk. The sample consisted of 71 secondary school teachers.

Results. *It has been revealed that the dynamics of the components of teachers' tolerance depends on their teaching experience. The current study has found that teachers with 4-7 years of experience demonstrate higher level of tolerance compared to teachers with 20 - 40 years of experience, which may be explained by the professional burnout syndrome.*

The results of the study indicate that high level of teachers' tolerance is determined by the following characteristics: high intelligence, divergent thinking, emotional stability, ability to judge a situation adequately, patience, absence of competition, self-confidence and self-reliance, insensitivity to approval or disapproval from others, resistance to difficulties, sociability, purposefulness, awareness of social norms and desire to follow them.

It has been statistically proved that teachers' tolerance is interconnected with the following personality traits: high intelligence, emotional stability, insight, ability to restrain anxiety, low suspiciousness and propensity to guilt feelings.

Conclusions. *The authors conclude about the dependence of teachers' tolerance level on teaching experience and some personality traits.*

Keywords

Tolerance; Teachers' tolerance; Communicative tolerance; Personality traits; Educational environment.

REFERENCES

1. Arquero J. L., Fernandez-Polvillo C., Hassall T., Joyce J. Relationships between communication apprehension, ambiguity tolerance and learning styles in accounting students. *Revista de Contabilidad*, 2017, vol. 20, issue 1, pp. 13–24. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2015.10.002>
2. Hu L. C. Interaction between human being and urban culture space: One of the motivations for higher education internationalization. *Integration of Education*, 2016, vol. 20, no. 2, pp. 150–157. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.083.020.201602.150-157> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26100373>
3. Cornish F., Campbell C., Montenegro C. Activism in changing times: Reinvigorating community psychology – introduction to the special thematic section. *Journal of Social and Political Psychology*, 2018, vol. 6, no. 2, pp. 526–542. DOI: <https://doi.org/10.5964/jspp.v6i2.1111>
4. Dede C., Grotzer T. A., Camarainen A., Metcalf S. EcoXPT: Designing for deeper learning through experiments in a virtual ecosystem with immersion. *Journal of Educational Technology and Society*, 2017, vol. 20, no. 4, pp. 166–178. URL: <https://www.jstor.org/stable/26229215>
5. Dovark M., Johansson M. Personalized education as a repressive tolerance: A comparative ethnographic analysis of research in three Swedish schools. *Ethnography and education*, 2016, vol. 11, issue 3, pp. 331–344. DOI: <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1101383>
6. Gebert D., Buengeler C., Heinitz K. Tolerance: A neglected dimension in diversity training? *Academy of Management Learning & Education*, 2017, vol. 16, no. 3, pp. 415–438. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0252>
7. Gray E. Teaching and tolerance: Aversive and divisive pedagogical encounters. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 2018, vol. 39, issue 3, pp. 422–433. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1273881>
8. Mistry R. S., Nenadal L., Hazelbaker T., Griffin K. M., White E.S. Promoting school age children of wealth, poverty, and civic engagement. *PS, Political Science & Politics*, 2017, vol. 50, issue 4, pp. 1068–1073. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049096517001329>



9. Paredes C. L. Immigrant tolerance as a dimension of cosmopolitanism: An explanation of attitudes towards immigrants in Houston. *Sociological Spectrum*, 2017, vol. 37, issue 3, pp. 149–170. DOI: <https://doi.org/10.1080/02732173.2017.1299598>
10. Parker C. Pedagogical tools for peacebuilding education: Involvement and empathy with different perspectives in multicultural primary classes. *Theory and Research in the Field of Social Education*, 2016, vol. 44, issue 1, pp. 104–140. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1100150>
11. Praag B. V., Sanchez H. S. Mobile technology in second language classrooms: Insights into its uses, pedagogical implications, and teacher beliefs. *ReCALL*, 2015, vol. 27, supplement 3, pp. 288–303. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344015000075>
12. Rohr F. The subject-object-relationship in Karl Jaspers' periechontology: A contribution to an education for openness, tolerance and existential realization. *ETD Educacao Tematica Digital*, 2016, vol. 18, no. 3, pp. 596–613. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i3.8646186>
13. Villarejo-Carballido B., Pulido C. M., de Botton L., Serradell O. Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Cataloni. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019, vol. 16 (6), pp. 918. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>
14. Vodneva S. N., Donina I. A., Sherayzina R. M. Pedagogical Tolerance as an interdisciplinary phenomenon. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 1, pp. 144–150. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25291462>
15. Giltspie D., Gural S. K., Kim-Maloney A. A. Promotion of the Russian language in the Eurasian space through the culture and lifestyle of the peoples of Siberia. *Language and Culture*, 2017, no. 40, pp. 8–19. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/40/1> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32664639>
16. Lebedeva E. V., Zavodchikov D. P. Professional identity and trans-perspective of professional development of future teachers. *Innovative Science*, 2018, no. 12, pp. 452–464. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-12-452-464> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36763192>
17. Merzlyakova D. R. Creating a questionnaire to measure the degree of professional burnout. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 53–71. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1703.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29962758>
18. Morozova O. P. The elementary school teacher's pedagogical tolerance. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2013, vol. 2, no. 2, pp. 176–179. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20406744>
19. Morozova O. P. Current trends and principles of teachers professional development in the system of continuing teacher education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, vol. 5, no. 6, pp. 15–26. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1506.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25112113>
20. Omelchenko E. A., Chesnokova G. S., Agavelyan R. O. Self-expression within the value system of prospective preschool educators. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 7–22. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1801.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32573583>
21. Savchenkov A. V. Extreme pedagogy as a factor for enhancing emotional stability of teachers. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8, no. 5, pp. 22–40. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433776>



22. Sadovnikova N. O., Sergeeva T. B. Semantic self-regulation in context of teachers' experiences of professional identity crisis. *Scientific Dialogue*, 2018, no. 1, pp. 265–277. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-1-265-277> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32335806>
23. Samokhin I. S., Sokolova N. L., Sergeyeva M. G. On problem of tolerance of school teachers and students of pedagogical specialties in context of Russian inclusive education. *Scientific Dialogue*, 2017, no. 7, pp. 207–223. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2017-7-207-223> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29761384>
24. Sivrikova N. V., Chernikova E. G., Sokolova N. A. Teachers' satisfaction with life and educational process as predictors of their social and psychological adaptation. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7, no. 6, pp. 87–100. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30794030>
25. Tsenkova A. K., Yordanova L. K., Kiryakova G. G. Intercultural competences for contemporary teachers. *Education and Self Development*, 2018, vol. 13, no. 2, pp. 53–60. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36335289> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd13.2.06>

Submitted: 01 May 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Ж. М. Макажанова, Ф. А. Батаева, А. А. Братаева, И. А. Маврина

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.14](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.14)

УДК 377.8+316.7

Особенности формирования поликультурности как личностного качества студентов и основы позитивных межкультурных взаимоотношений в условиях современного образования

*Ж. М. Макажанова (Петропавловск, Республика Казахстан),**Ф. А. Батаева, А. А. Братаева (Кокшетау, Республика Казахстан), И. А. Маврина (Омск, Россия)*

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема развития понятия поликультурности личности студентов в условиях современного образования. Цель исследования заключается в выявлении особенностей формирования поликультурности как личностного качества студентов, выступающего в качестве основы позитивных межкультурных взаимоотношений в студенческой среде.

Методология. Определяется поставленным исследовательским вопросом: какие условия определяют поликультурную среду образовательного учреждения? Методы исследования включают анализ научной литературы по проблеме работы и опросные методы (устный опрос и анкетирование).

Результаты. В результате исследования было подтверждено, что одним из условий поликультурной среды является толерантное отношение, признание равных прав различных этнических групп студентов колледжа. Однако проявления интолерантного поведения проявляются в обеих национальных группах (казахской и русской), тогда как у студентов колледжа наблюдается достаточный уровень сформированности этнической идентичности. В ходе исследования было доказано наличие поликультурности как качества личности преимущественно у студентов групп с казахским и русским языком обучения, владеющих двумя языками, тогда как для моноязычных студентов, не имеющих достаточного опыта общения в поликультурной среде, развитие личностного качества поликультурности требует создания специальной поликультурной образовательной среды.

Макажанова Жулдыз Максutowна – аспирант, Омский государственный педагогический университет; преподаватель, Петропавловский гуманитарный колледж имени М. Жумабаева.

E-mail: zhuldyz.makazhan@mail.ru

Батаева Фроза Асановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и переводческого дела, Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова.

E-mail: asanfroza@gmail.com

Братаева Асия Амангельдиновна – аспирант, Омская гуманитарная академия, преподаватель кафедры иностранных языков и переводческого дела, Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова.

E-mail: asyablesk@mail.ru

Маврина Ирина Андреевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет.

E-mail: irina-mavrina@yandex.ru



Заключение. Авторами обобщаются особенности формирования поликультурности как личностного качества, выступающего основой позитивных межкультурных взаимоотношений среди студентов колледжа.

Ключевые слова: поликультурное образование; поликультурность современного образования; поликультурность как качество личности; поликультурная среда; межкультурные взаимоотношения студентов; толерантное отношение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новолодская С. Л. Дефиниция понятий «поликультурный» и «мультикультурный» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1 (8). – С. 234–237. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17428376>
2. Левицова С. И. Мультикультурализм как социальная проблема, или чем отличается «мультикультурализм» от «поликультурности» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 3 (88). – С. 37–41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21519239>
3. Portera A. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects // Intercultural education. – 2008. – Vol. 19, № 6. – P. 481–491. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980802568277>
4. Stier J. Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies // Intercultural Education. – 2003. – Vol. 14, Issue 1. – P. 77–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1467598032000044674>
5. Kim J. H., So K. Understanding the “Other”: Rethinking Multiculturalism in South Korea through Gadamer’s Philosophical Hermeneutics // International Journal of Multicultural Education. – 2018. – Vol. 20, № 1. – P. 102–117. DOI: <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1509>
6. Соколов В. М. Толерантность: состояние и тенденции // Социс. – 2003. № 8 (232). – С. 54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17299697>
7. Türe H., Ersoy A. F. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hoşgörü Algısı // Journal of Social Studies Education Research. – 2014. – Vol. 5, Issue 2. – P. 31–56. URL: <http://jsser.org/index.php/jsser/article/view/159>
8. Макажанова Ж. М. Поликультурность в современном образовании, или чем отличается поликультурность от мультикультурализма // Непрерывное образование: XXI век. – 2018. – № 3 (23). – С. 106–113. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35652871>
9. Zhetpisbaeva B. A., Shelestova T. Yu., Akbayeva G. N., Kubeeva A. E., Tleuzhanova G. K. Organizational and pedagogical conditions of introduction foreign language teaching at early stage in the Republic of Kazakhstan: experience, problems and perspectives // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (32). – С. 59–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1604.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26583950>
10. Yeskeldiyeva B. Y., Tazhibayeva S. Zh. Multilingualism in Modern Kazakhstan: New Challenges // Asian Social Science. Published by Canadian Center of Science and Education – 2015. – Vol. 11, № 6. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n6p56>
11. Achaeva M., Daurova A., Pospelova N. Intercultural education in the system of training future teachers // Journal of Social Studies Education Research. – 2018. – Vol. 9, Issue 3. – P. 261–281. URL: <http://jsser.org/index.php/jsser/article/view/288>
12. Almazova N. I., Kostina E. A., Khalyapina L. P. The new position of foreign language as education for global citizenship // Вестник Новосибирского государственного педагогического



- университета. – 2016. – № 4 (32). – С. 7–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1604.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26583944>
13. **Byram M.** Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts // *Language Awareness*. – 2012. – Vol. 21, Issue 1-2. – P. 5–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
 14. **Alred G., Byram M.** Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad // *Journal of multilingual and multicultural development*. – 2002. – Vol. 23, Issue 5. – P. 339–352. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01434630208666473>
 15. **Wei R., Hu Y.** Exploring the relationship between multilingualism and tolerance of ambiguity: A survey study from an EFL context // *Bilingualism: Language and Cognition*. – P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728918000998>
 16. **Maluch J. T., Neumann M., Kempert S.** Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students? Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany // *Learning and Individual Differences*. – 2016. – Vol. 51. – P. 111–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.001>
 17. **Hoff E., Ribot K. M.** Language Growth in English Monolingual and Spanish-English Bilingual Children from 2.5 to 5 Years // *The Journal of Pediatrics*. – 2017. – Vol. 190. – P. 241–245. e1. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.06.071>
 18. **DeJesus J. M., Hwang H. G., Dautel J. B., Kinzler K. D.** Bilingual children's social preferences hinge on accent // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2017. – Vol. 164. – P. 178–191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.005>
 19. **Yow W. Q., Li X.** The influence of language behavior in social preferences and selective trust of monolingual and bilingual children // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2018. – Vol. 166. – P. 635–651. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.09.019>
 20. **Feng L., Gai Y., Chen X.** Family learning environment and early literacy: A comparison of bilingual and monolingual children // *Economics of Education Review*. – 2014. – Vol. 39. – P. 110–130. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.005>
 21. **Atagi N., Goldenberg E. R., Sandhofer C. M.** Children's use of linguistic information when learning in a bilingual context // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2016. – Vol. 144. – P. 199–208. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.005>
 22. **Wermelinger S., Gampe A., Daum M. M.** Bilingual toddlers have advanced abilities to repair communication failure // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2017. – Vol. 155. – P. 84–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.005>
 23. **Blom E., Küntay A. C., Messer M., Verhagen J., Leseman P.** The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2014. – Vol. 128. – P. 105–119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.007>
 24. **Meir Y., Slone M., Lavi I.** Children of illegal migrant workers: Life circumstances and mental health // *Children and Youth Services Review*. – 2012. – Vol. 34, Issue 8. – P. 1546–1552. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.04.008>
 25. **Bialystok E.** Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 2009. – Vol. 12, Issue 1. – P. 3–11. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
 26. **Khoroshilova S. P., Kostina E. A.** Cross-cultural study of the impact of short-term language courses abroad on language acquisition // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2016. – № 4. – С. 108–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1604.10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26583956>



DOI: [10.15293/2658-6762.1904.14](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.14)

Zhuldyz Maksutovna Makazhanova,
Graduate Student,
Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation;
Teacher,
M. Zhumabayev Petropavlovsk College of Humanities, Petropavlovsk,
Republic of Kazakhstan.
Corresponding Author
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7107-278X>
E-mail: zhuldyz.makazhan@mail.ru

Froza Asanovna Batayeva,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Foreign Languages and Translation Studies,
Abay Myrzakhmetov Kokshetau University, Kokshetau, Republic of
Kazakhstan.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1152-8375>
Email: asanfroza@gmail.com

Assiya Amangeldinovna Bratayeva,
Graduate Student,
Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russian Federation;
Teacher,
Department of Foreign Languages and Translation Studies,
Abay Myrzakhmetov Kokshetau University, Kokshetau, Republic of
Kazakhstan.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2919-9757>
Email: asyablesk@mail.ru

Irina Andreevna Mavrina,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Social Pedagogy and Social Work,
Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2065-2455>
E-mail: irina-mavrina@yandex.ru

Characteristic features of developing multiculturalism as a students' personality trait and the basis of positive intercultural relations in the context of modern education

Abstract

Introduction. The authors study the problem of developing the concept of students' multicultural identity in modern education. The purpose of the research is to identify the characteristics of multiculturalism as a personality trait of students, serving as the basis for positive intercultural relationships in the student environment.

Materials and Methods. The research methodology is determined by the research question: which factors determine the multicultural environment of an educational institution. The research methods include analysis of scientific literature on multiculturalism, interviews and questionnaires,



Results. *The study confirms that one of the factors of a multicultural environment is tolerance, recognizing the equal rights of different ethnic groups of college students. However, intolerant behaviors are evident in both national groups (Kazakh and Russian), while college students have a sufficient level of ethnic identity. The study has revealed multiculturalism as a personality trait mainly among students in the groups with both Kazakh and Russian languages of instruction, who speak both languages, whereas for mono-lingual students who have insufficient experience of communication in multicultural environments, the development of multicultural competence requires special multicultural educational environment.*

Conclusions. *In conclusion, the authors summarize the characteristic features of developing multiculturalism as a personality trait, which serves as the basis of positive intercultural relationships between college students.*

Keywords

Multicultural education; Multiculturalism of modern education; Multiculturalism as a quality of a personality; Multicultural environment; Intercultural relations of students; Tolerant attitude.

Introduction

Successful interaction with carriers of different ethnic cultures is called various terms: multiculturalism and polyculturalism. Such an equivalent understanding of the essence of various definitions leads to an ambiguous perception of scientific research of the phenomenon under study. Hence, there is the question: are these concepts synonymous or, nevertheless, are there any differences between them?

O. V. Gukalenko¹ believes that it is necessary to distinguish between the terms “multicultural” and “polycultural”.

According to S.L. Novolodskaya, the concepts of “multicultural” and “polycultural” are two different terms, denoting different processes occurring in the society. In the context of this study, the concept of “polycultural” is interpreted much more broadly than the interpretation of the term adopted in dictionaries, where it is often identified with the concept of “multicultural” [1].

S. I. Levikova considers that “politically and economically neutral concepts of “polyculturalism” and “manyculturalism” currently coexist with the concept of “multiculturalism”, which reflects a problem not so much cultural as social, and, above all, economic, pulling along the political one. Politics and the situation of multiculturalism clearly demonstrated that cultures do not necessarily interact with the synergy effect when they are in direct contact” [2].

A more precise definition of the concept of “multiculturalism” was given by T. V. Zinovieva²: “multiculturalism is the value of cultural pluralism, the relevance and significance of the multiplicity and diversity of cultural forms”. In it, the “alien” is considered as “other”; this is the main characteristic of this concept. That is, if polyculturalism leads to the interaction of different cultures, complementing them with each other, and as a result, a common, united society is formed, then multiculturalism does not support such social principles,

¹ Gukalenko O. V. Theoretical and methodological foundations of pedagogical support for the protection of migrant students in the multicultural educational space: author. dis. doctor ped. sciences. – Rostov-on-Don: RGPU, 2000. – 48 p.

² Zinovieva T. V. Basic sociological terms: textbook. allowance. Chelyabinsk: SUSU Publishing House, 2006. – 66 p.



considering the “alien” culture to be “different”, and, without interfering with it, remains for the “other” culture something foreign, unidentified.

Foreign researchers A. Schwarz and R. West-Pavlov³ have combined the research of scientists leading a multicultural discourse in Australia and Germany. In the collection of articles “Polyculturalism and Discourse”, they came to the conclusion: the term “polyculturalism” differs from the notion of “multiculturalism”.

Thus, the phenomenon of polyculturalism and multiculturalism is revealed through cultural pluralism. Polyculturalism reflects the creation of a unified society by representatives of different cultures, multiculturalism does not imply finding a common or special in ethno-cultures, it gives equal opportunities and rights for the development of all ethno-cultures of the society, that is representatives of any culture, living in one society, live in “their own world”.

In foreign sources there are no exact boundaries between the concepts of “polyculturalism” and “multiculturalism”. Italian scientist A. Portera considers the concept of “intercultural education” in contrast to multicultural education and supports the thesis that education in an intercultural sense is associated with the globalization of society. In his opinion, multicultural education, as an educational concept, implies acceptance, cooperation and harmonious coexistence in culturally diverse communities [3].

The Swiss researcher J. Stier studied the relationship between internationalization, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies [4].

In the Big Dictionary of Sociology, sponsored by D. David and J. Jerry⁴, the following definition of this term can be found: “Multiculturalism is the recognition of cultural pluralism and the promotion of it”, also the desire to “protect cultural diversity, focusing on often unequal relationships of minorities to dominant cultures”.

Unlike polyculturalism as a social phenomenon, multiculturalism supports the diversity of different cultures in the society.

The goal of multiculturalism in English-speaking countries (USA, UK, Australia and Canada) is to recognize and accept cultural differences and multiplicity, at the same time evaluating the rights of minorities that are marginalized in the mainstream. Therefore, multiculturalism is generally viewed as a “policy of recognition”.

We should like to consider multiculturalism from the perspective of South Korea, since, in the opinion of the Canadian political philosopher William Kimliki, “most countries today are culturally diverse, with the exception of Iceland and South Korea”. According to J. H. Kim and K. So, the long-standing nationalism and ethnocentrism of Koreans, on the one hand, unites them, on the other hand serves as a barrier to understanding the “others” and accepting cultural diversity as “different” and threatening the sustainability of South Korean culture [5].

If representatives of different cultures do not want to contact each other, do not want to keep apart and do not intend to create a single, common, multicultural society, then this, at best, will lead to multiculturalism, and at worst – to social discontent and various social cataclysms.

³ Schwarz A., West-Pavlov R. Polyculturalism and Discourse. Available at: <http://englishtips.org/1150813057-polyculturalism-and-discourse.html> (accessed 02/15/2019).

⁴ Jerry D., Jerry J. Big Explanatory Sociological Dictionary. In 2 vol.: Trans. from English N. N. Marchuk. – M.: Veche, AST. 2001. Available at: <http://voluntary.ru/dictionary/567/word/multikulturaliz> m (accessed 02/15/2019)



The idea of multicultural education involves the prevention of misunderstanding that arises when communicating different nationalities and is based on a dialogue of cultures, in the knowledge and respect for the culture and language of another person. Multicultural education is an important part of modern education, and its essence and content is the assimilation of knowledge about their own culture and cultural values of other nations, in educating the younger generation in a spirit of respectful attitude to foreign cultural systems from the standpoint of a multicultural approach.

After analyzing these categories, we concluded that the common concept of “polyculturalism” and “multiculturalism” is that the notion of “tolerance” is an adjacent component.

The term “tolerance” in Latin means “patience” and means a tolerant attitude to a different worldview and lifestyle. The Russian researcher V. M. Sokolov, arguing that it is necessary to clearly distinguish between the concepts of “tolerance” and “patience” (in a social sense), emphasized that tolerance is a certain ideological and moral-psychological attitude of the individual to which extent one accepts or does not accept various, first of all, alien ideas, customs, culture, norms of behavior, etc. The main essence of the concept of “tolerance” is tolerance for the “alien”, “other”. Patience is interpreted as a level, a psychological threshold of perception by a person of social, spiritual and other influences unfavorable to her, above which one loses mental and volitional endurance and is capable of unpredictable actions [6].

Therefore, considering the problem of tolerance, it should be understood that the essence of “alien” and “other” should not be implied as ideas, morals, behavior that can lead to inevitable degradation and destruction of the social and spiritual.

The Turkish scholars H. Türe, A. Ersoy note that the concepts of “toleration” and “tolerance” are not interchangeable terms: “toleration does not interfere with the views, beliefs and actions of others, including the ways to tolerate them. When toleration does not need to understand the opposite of personality and hear what he hears; but he tries to come to terms with it. To a tolerant person, it is important to understand someone else’s opinion and welcome him, listening to opposing views. A necessary condition for tolerance is a natural interaction with various emotions and thoughts and giving them the opportunity to freely express their thoughts” [7].

Scientists also believe that tolerance should not be a one-way means of communication, that is, one should not be lenient, and the other tolerant. Tolerance of illegal actions may lead to distortion of information. A generation that grows with the awareness of the need for rational and fair tolerance, rather than unlimited tolerance, will be built by a more civilized society [7].

In this case, in the context of multiculturalism, only the category of tolerance should be considered, but not the category of toleration, especially patience. Tolerance should be regarded as a recognition of the equal value and equality of all ethnic and social groups, creating one society and, at the same time, awareness of their ethnic affiliation, ability to enter into intercultural dialogue with people of other ethnic cultures. In the aspect of multiculturalism, the significance of tolerance lies in the fact that different cultural groups living in the same society should not interfere with each other, they do not have to interact and find a common language to create a single social order, in a word, each culture “lives its own life and it “suits” everyone [8].

After analyzing these categories, we came to the conclusion that the concepts studied have significant differences on the basis of the

particular, which manifests itself in the notion of “multiculturalism” through the principle of cultural pluralism, recognition of equivalence and equality of all ethnic groups constituting a single society, and in the concept of multiculturalism through ideology aimed at the preservation and development of cultural differences in a single country and in the world as a whole. They do not fall into one category, so they are not advisable to use as synonymous terms. These are two different concepts and the field of their use is different. We propose not only to use these terms in different contexts, but also in written texts, it concerns the English language, for translations to use a separate spelling (multicultural and polycultural).

Due to the fact that polyculturalism and multiculturalism are different concepts, and are manifested in different countries in different ways, we believe that there is a need for a research in terms of their manifestation in Kazakhstan.

The formation of Kazakhstan multicultural education is connected with the history of Russia. The system of public education and enlightenment in Kazakhstan was focused on the Russification of the Kazakh population. Therefore, Kazakhstan researchers associate a multicultural and multilingual education and believe that a multilingual person is a multicultural person. In Kazakhstan's education, the question of the connection between language and culture in a multicultural space is paid a special attention to B. A. Zhetpisbaeva, T. Yu. Shelestova, G. N. Akbayeva and others state that the basis of the formation of a multicultural personality is multilingualism. Multilingual can be called a person who speaks, understands and knows how to use foreign languages in various communication situations. Learning a foreign language does not mean getting an education. You can talk about trilingual education in cases when other academic disciplines are taught in the foreign language

being studied, for example, the literature of the language being studied, regional geography, etc. [9].

The development of a multicultural and fully harmonious personality is one of the main goals of education of the Republic of Kazakhstan. The actual problem of the State educational program of the Republic of Kazakhstan for 2011–2020 is the fluency in three languages: Kazakh as the state language, Russian as an official language, and English as the language of international communication. As a result of the implementation of the state program, 100 % of the population must speak Kazakh, 95 % speak Russian, 25 % speak English [10].

By forming trilingualism within the framework of a general education institution, we get a multilingual personality with multilingual competence and knowledge of the three ethno-cultures. Thus, expanding the boundaries of what they know in their native language, students form a different attitude to the world around them – they understand the world as a set of different, but equal and equally interesting languages and cultures.

The phenomenon of polyculturalism and multiculturalism is revealed through cultural pluralism. Multicultural education is an important part of modern education, and its essence and content lies in the assimilation of knowledge about one's own culture and cultural values of other nations, in educating the younger generation to respect foreign cultural systems from the standpoint of a multicultural approach. Multicultural personality is formed through multilingualism since in multicultural education representatives of different cultures enter into cultural and linguistic dialogue among themselves.

The question of the connection between language and culture in the context of multilingualism deserves special attention.



Therefore, in the next part of this study we consider it necessary to regard the phenomenon of multilingualism in the relationship of culture and multiculturalism.

This problem is studied by many researchers in the world. Russian researchers M. Ahaeva, A. Daurova and N. Pospelov believe that the presence of a multicultural environment makes it possible to stimulate students' interest in new knowledge and at the same time suggests different points of view on the surrounding world. Multicultural education contributes to the harmonization of relations between representatives of different civilizations and cultures. The main direction of multicultural education is bilingual education, accompanied by measures against ethnocentrism. Learning a foreign language is a means of solving intercultural problems and issues [11].

According to N. I. Almazova, E. A. Kostina, L. P. Halyapina, mastering the conceptual world view of speakers of different cultures is an important component of teaching foreign languages. The researchers identified two important aspects of the study: the increasing role of foreign languages as an education, contributing to the formation of citizenship and evidence of the new position of foreign languages as an education, focused on the formation of the qualities of global citizenship. Thus, they confirm the hypothesis that the development of multicultural competence provides the formation of such knowledge and skills that help students become citizens of a global society [12].

The English scientist M. Byram binds linguistic and cultural awareness and believes that they complement each other [13]. The researcher also found that for students who spent an academic year in countries of the studied languages, the experience gained becomes an important part of their personal and professional life [14].

In their research the Chinese scientists R. Wei, Yu. Hu studied the relationship between multilingualism and tolerance and came to the conclusion that multilingualism is one of the important predicates of a tolerant attitude [15].

The phenomenon of multiculturalism is associated with multilingualism. Among the works of many scientists who study the issues of multilingualism, we can mention the works of J. T. Maluch, M. Neumann, S. Kempert (on the effect of bilingualism on student performance) [16], E. Hoff, K. Ribot (on the impact of English and Spanish on children's speech development) [17], J. M. DeJesus, H. G. Hwang, J. B. Dautel, K. D. Kinzler (in the aspect of the relationship between social reasoning and mastering English and French) [18], W. Q. Yow, X. Li (on social preferences and teaching of children who speak English and French) [19], L. Feng, Y. Gai, X. Chen (on the subject of in teaching monolingual and bilingual children) [20], N. Atagi, E. R. Goldenberg, C. M. Sandhofer (on English and Japanese language skills and their influence on children's imitation behavior) [21], S. Wermelinger, A. Gampe, M. M. Daum (in the aspect of communicative abilities in bilingual German children) [22], E. Blom, A. S. Küntay, M. Messer, J. Verhagen, R. Leseman (on analyzing the characteristics of the development of mental processes in Turkish-Dutch children) [23], Y. Meir, M. Slone, I. Lavi (on the psychological characteristics of children of illegal migrant workers in Israel) [24], E. Bialystok (works that reveal the psychological characteristics of bilingual) [25], S. P. Khoroshilova, E. A. Kostina (on the issue of the impact of short-term courses on the mastery of a foreign language and culture of the studied country by students with different ethnic and cultural specifics) [26].

Thus, the research problem is the development of multiculturalism of students' personality in the conditions of modern education.

The purpose of the study is to identify the features of the formation of multiculturalism as a personal quality of students, acting as the basis of positive intercultural relations in the student environment.

Materials and Methods

In order to study multiculturalism as the personal quality of students and intercultural relations between them, in the 2018–2019 academic years, a study was conducted in three colleges of the city of Petropavlovsk (Petropavlovsk College of Humanities after Magzhan Zhumabayev, Petropavlovsk College of Humanities and Technology and Petropavlovsk Construction and Economic College). Professional education in the Republic of Kazakhstan is conducted in two languages (Kazakh and Russian) and, accordingly, the groups are divided into “Kazakh” and “Russian”. Our survey was held in colleges where there are groups with Kazakh and Russian languages of instruction.

In this study, we used the survey method, which consisted of questions that raised issues about the intercultural relations of students in a multicultural environment. How do students understand the concept of “multiculturalism”? What is their attitude to people of a different nationality and faith? How close is the relationship between students in Kazakh and Russian groups?

200 students were interviewed. In order to increase the degree of sincerity of the respondents, the survey was conducted in the mode of self-completion of questionnaires.

In the course of the analysis of the survey results, students were classified by language

groups of instruction. As a result, 2 subgroups were allocated:

- the first subgroup – students who study in Russian (100 students). Ethnic composition: Russians – 45 %, Kazakhs – 30 %, the rest (Germans, Ukrainians, Tatars, Belarusians and others) – 25 %. This subgroup is an exemplary multicultural group;

- the second subgroup consists of students studying in the Kazakh language (100 students). This group also includes students (50 respondents) who were recruited according to the Serpin–2050 program. In Kazakhstan, this state program has been operating since 2014 in order to train and employ young people from the southern regions of Kazakhstan. In the 2017–2018 school year, the liberal arts college first began recruiting students from the Kyzylorda and Turkestan regions under the Serpin–2050 program. The structure of this subgroup includes only Kazakhs (100 %).

Results

According to the results of the study of the level of students' multiculturalism, it was revealed that there are differences in the relationships between students of the “Kazakh” and “Russian” groups.

One of the conditions of a multicultural environment is tolerance, recognition of the equal rights of various ethnic groups. In addition, the understanding that a tolerant person shows regard for others with his behavior, refusal from domination and violence in interethnic relations, should dominate in the mind of a person. If each of the respondents of the groups with the Russian language of instruction has friends of a different nationality, then 60 % of the students of the groups with the Kazakh language of instruction are friends with people of a different culture, the remaining 30 % have shown readiness for acquaintance and friendship with them and 10 %



(students of the “Serpin” group) do not want to allow representatives of another culture to come to their place.

75 % of the group with the Russian language of instruction and 45 % of the group with the Kazakh language of instruction showed a positive attitude towards people of other nationalities living in the neighborhood. It also turned out that 13 % of the students surveyed are unfriendly to groups of students instructed in the Kazakh language and 1 % to groups with the Russian language of instruction.

Another manifestation of intolerant behavior was noticeable among students with the Kazakh language of instruction when answering the question: “Would you become an enemy to a person who professes a different faith in relation to yours?” Every 7th respondent adheres to egocentric views, believing only his belief to be true. The opposite picture was formed in groups with Russian language of instruction, showing an absolute tolerant attitude towards another person.

The question “When I see a person of a different nationality, I feel ...” was asked openly and the respondents had the opportunity to indicate not only positive, but also negative feelings that manifest themselves to people of another culture. In all groups there are students experiencing such feelings as fear, discomfort, hostility, distrust of a person of a different nationality (in each group this figure reaches 5 %). But the majority of students show positive feelings towards people of other nationalities: interest, respect, admiration, etc.

In the next question, we tried to clarify whether our respondents met a negative attitude towards themselves from people on a national basis, which in fact is an example of intolerant behavior and one of the reasons of negative feelings towards people of a different nationality. Almost every 4th respondent of the group with the Russian language of instruction, every 6th

respondent of the group with the Kazakh language of instruction felt the unfriendly attitude from the people around them.

From the survey results, it was revealed that ethnic identity among students of different ethnic groups is sufficiently formed: 87 % of the respondents of the subgroup “with the Russian language of instruction” and 99 % of the students “with the Kazakh language of instruction” disagree with the withdrawal of the “nationality” column from the passport of the Republic of Kazakhstan.

Most students feel a sense of pride in a multi-ethnic country. They understand that they have ample opportunities to learn about other ethnic cultures.

To the question “How close is the relationship among students enrolled in Kazakh and Russian groups?” 80 % of the students of the Russian and Kazakh groups of Humanities and Technical College and Petropavlovsk Construction and Economics College showed their close and friendly relations to each other. However, the situation is completely different in M. Zhumabayev Humanitarian College: according to the students, 30 % of the representatives of the groups with the Russian language of instruction, 60 % with the Kazakh language of instruction have close relationships with students of other departments (Russian and Kazakh branches) (Figure 1).

The fact is that Petropavlovsk College of Humanities after Magzhan Zhumabayev is not divided into departments by specialties, as in many secondary specialized educational institutions (including the Humanitarian – Technical College and the Petropavlovsk Construction and Economics College), but by the language of instruction (with Kazakh and Russian language of instruction). The educational process of a Humanitarian college is related to the history of this institution. For all the years of its existence,

the name of the college has been changed several times: in 1920, the Russian Pedagogical Technical School was founded, in which training was only in Russian; In 1936–1938 it was renamed into Petropavlovsk Russian-German

Pedagogical Technical School, where the training was held in Russian and German languages; since 1941, the Petropavlovsk Pedagogical School has been teaching in the Kazakh and Russian languages.

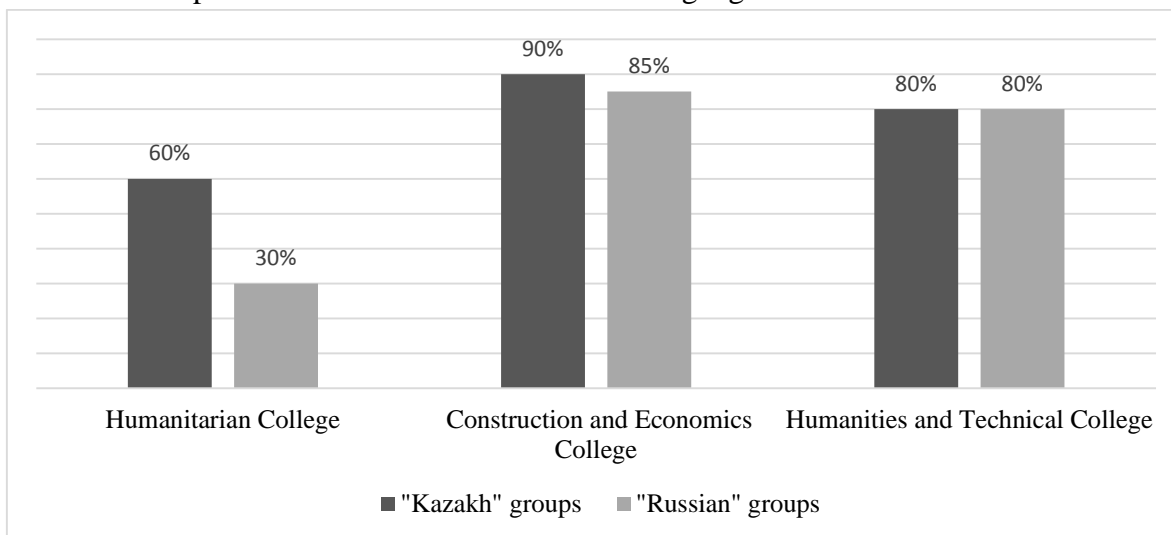


Fig. 1. Relationships among students studying in groups with Kazakh and Russian languages of instruction

Despite changes in the status of the institution, the structure of the college and its management system remained unchanged. Historical circumstances have affected the organization of training activities in this college.

During the study, we tried to identify markers of a lack of close relationships among students of the two branches of the Humanitarian College. As it turned out, the respondents saw them as follows:

Answers of students with Russian language of instruction: there is no possibility of dating, neglect of the students of the “Kazakh groups”, they consider themselves higher, there is no desire and nothing connects us with them; language barrier (ignorance of the Kazakh language).

Answers of students with the Kazakh language of instruction: there is no reason for dating, we are in rival mode with students of “Russian groups”, nothing binds us to them, there was no communication experience (students from the “Serpin” group), do not like that students from

the “Russian department” do not speak the state language, language barrier (many do not know Russian).

The reasons that prevent the close dialogue among the students of the two departments of the humanitarian college clearly show the opposition of the groups “with the Kazakh and Russian language of instruction”, expressed by the unwillingness to communicate with each other, by dividing into “ours” and “aliens”, ignorance of the language (most Russian groups do not speak the Kazakh language and absolutely all students of the “Serpin” group do not speak Russian). Ignorance of languages (Kazakh and Russian) by students of the two departments in the same multicultural community is becoming one of the main factors of separation.

The ethnic composition of groups has a significant impact on the level of multiculturalism of students. To this end, we provided a comparative analysis for three regions of



Kazakhstan: North Kazakhstan, Kyzylorda and Turkestan regions (Table 1)⁵.

Table 1

National composition in three regions of the Republic of Kazakhstan

Population of North Kazakhstan region	Population of Kyzylorda region	Population of Turkestan region
570 thousand people	765 thousand people	2,8 million people
197 thousand Kazakhs (34 %)	734 thousand Kazakhs (95 %)	million Kazakhs (71 %)
283 thousand Russians (49 %)	15 thousand Russians (2 %)	130 thousand Russians (4 %)
Ukrainians, Germans, Poles, Tatars and others (17 %)	7 thousand Koreans (1 %), and others (2 %)	480 thousand Uzbeks (17 %) and others (8 %)

From the data in Table 1, it can be concluded that northern Kazakhstan is a more multicultural community in terms of its ethnic composition compared to southern regions. At the same time, it is necessary to indicate a clear relationship: the more colorful is the ethnic composition of the region, the higher is the level of students' multiculturalism.

Conclusions

In conclusion, let us generalize the peculiarities of multiculturalism formation as the basis of intercultural relations of college students.

1. Relationships among students studying in groups with the Kazakh and Russian languages of instruction are effective in those colleges where the departments are not divided by language, but by specialties (Humanitarian and Technical College and Petropavlovsk Construction and Economics College). In the Humanitarian College, where the departments specialize in the language of instruction (the department with the Kazakh and Russian languages of instruction), students are distinguished on the basis of the “Kazakh” and “Russian” groups. According to the experience of Humanitarian and Technical

College and Construction and Economics College, it can be concluded that the division of departments into specialties in the Humanitarian College will give positive and effective results in the intercultural interaction of students studying in groups with the Kazakh and Russian languages of instruction.

2. There were identified reasons of the lack of close contacts among the students of the “Kazakh” and “Russian” groups. The main ones are – the language barrier (the majority of students of the “Russian” groups do not speak Kazakh and absolutely all the students of the “Serpin” group do not speak Russian) and the lack of common interests.

In order to develop a multilingual personality capable of social and professional self-determination and striving for self-development and self-improvement, there was created the “Miras” center at college (2016), in the framework of which there was organized an English study club (level B2), open lessons, extracurricular activities are held to create a trilingual environment.

The development of the idea of multilingual education, ideally, is aimed at improving the

⁵ The population of Kazakhstan // Wikipedia.
https://ru.wikipedia.org/wiki/Population_Kazakhstan
 (appeal date: 01.01.2019)



conditions of a multicultural educational environment. According to the results of diagnostics of students of the Humanitarian College, there is no positive dynamics in the relations among the students of the two departments; there is nothing in common between them (in the interests and language of communication). This suggests that in this college there are not enough activities aimed at bringing the students of the two departments closer together, and, therefore, it is necessary to improve the model of multicultural educational environment.

3. The respondents of the Kazakh groups (especially the students of the “Serpín” group) have a more pronounced sense of national pride than the respondents of the Russian groups, and a stable ethnic identity is formed; Relationships with representatives of other cultures and citizenship, based on tolerance, recognition of the

equal rights of all citizens of the Republic of Kazakhstan are of great interest to respondents with the Russian language of instruction. This circumstance proves the presence of multiculturalism as a quality of a personality among students of groups with the Russian language of instruction, since each such group is a multicultural community that requires from the student tolerant behavior in intercultural relations.

For students in groups with the Kazakh language of instruction who speak two languages (Kazakh and Russian), the multicultural property is not much different from that of the students from the “Russian” groups. However, at the expense of the “Serpín” groups that entered the college under a special program from the southern regions of the Republic of Kazakhstan, where the Kazakh ethnic group dominates in population (83 %), multiculturalism indicators are much lower than in the Russian groups.

REFERENCES

1. Novolodskaya S. L. The definition of terms polycultural and multicultural. *Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2012, no. 1, pp. 234–237. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17428376>
2. Levikova S. I. Multiculturalism as a social problem, or what is the difference between “multiculturalism” and “multiculturalism”. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2014, no. 3, pp. 37–41. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21519239>
3. Portera A. Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 2008, vol. 19, no. 6, pp. 481–491. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980802568277>
4. Stier J. Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. *Intercultural Education*, 2003, vol. 14, issue 1, pp. 77–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1467598032000044674>
5. Kim J. H., So K. Understanding the “other”: Rethinking multiculturalism in South Korea through Gadamer’s philosophical hermeneutics. *International Journal of Multicultural Education*, 2018, vol. 20, no. 1, pp. 102–117. DOI: <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1509>
6. Sokolov V. M. Tolerance – state and trends. *Sociological Studies*, 2003, no. 8, pp. 54. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17299697>
7. Türe H., Ersoy A. F. Social studies teachers’ perceptions of tolerance. *Journal of Social Studies Education Research*, 2014, vol. 5, issue 2, pp. 31–56. URL: <http://jsser.org/index.php/jsser/article/view/159>
8. Makazhanova Zh. M. Polyculturality in Modern Education, or Why Polyculturality is Different from Multiculturalism. *Lifelong Education: The XXI Century*, 2018, no. 3, pp. 106–113. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35652871>



9. Zhetpisbayeva B. A., Shelestova T. Y., Akbayeva G. N., Kubeyeva A. E., Tleuzhanova G. K. Problems of English language implementation into primary schools for multilingual education development in the Republic of Kazakhstan. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 59–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1604.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26583950>
10. Yeskeldiyeva B. Y., Tazhibayeva S. Zh. Multilingualism in modern Kazakhstan: New challenges. *Asian Social Science. Published by Canadian Center of Science and Education*, 2015, vol. 11, no. 6. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n6p56>
11. Achaeva M., Daurova A., Pospelova N. Intercultural education in the system of training future teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 2018, vol. 9, issue 3, pp. 261–281. URL: <http://jsser.org/index.php/jsser/article/view/288>
12. Almazova N. I., Kostina E. A., Khalyapina L. P. The new position of foreign language as education for global citizenship. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 7–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1604.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26583944> Byram M. Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 2012, vol. 21, issue 1-2, pp. 5–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
14. Alred G., Byram M. Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2002, vol. 23, issue 5, pp. 339–352. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01434630208666473>
15. Wei R., Hu Y. Exploring the relationship between multilingualism and tolerance of ambiguity: A survey study from an EFL context. *Bilingualism: Language and Cognition*, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728918000998>
16. Maluch J. T., Neumann M., Kempert S. Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students? Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany. *Learning and Individual Differences*, 2016, vol. 51, pp. 111–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.001>
17. Hoff E., Ribot K. M. Language growth in English monolingual and Spanish-English bilingual children from 2.5 to 5 years. *The Journal of Pediatrics*, 2017, vol. 190, pp. 241–245.e1. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.06.071>
18. DeJesus J. M., Hwang H. G., Dautel J. B., Kinzler K. D. Bilingual children's social preferences hinge on accent. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2017, vol. 164, pp. 178–191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.005>
19. Yow W. Q., Li X. The influence of language behavior in social preferences and selective trust of monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2018, vol. 166, pp. 635–651. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.09.019>
20. Feng L., Gai Y., Chen X. Family learning environment and early literacy: A comparison of bilingual and monolingual children. *Economics of Education Review*, 2014, vol. 39, pp. 110–130. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.005>
21. Atagi N., Goldenberg E. R., Sandhofer C. M. Children's use of linguistic information when learning in a bilingual context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2016, vol. 144, pp. 199–208. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.005>
22. Wermelinger S., Gampe A., Daum M. M. Bilingual toddlers have advanced abilities to repair communication failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2017, vol. 155, pp. 84–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.005>



23. Blom E., Küntay A. C., Messer M., Verhagen J., Leseman P. The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2014, vol. 128, pp. 105–119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.007>
24. Meir Y., Slone M., Lavi I. Children of illegal migrant workers: Life circumstances and mental health. *Children and Youth Services Review*, 2012, vol. 34, issue 8, pp. 1546–1552. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.04.008>
25. Bialystok E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2009, vol. 12, issue 1, pp. 3–11. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
26. Khoroshilova S. P., Kostina E. A. Cross-cultural study of the impact of short-term language courses abroad on language acquisition. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 108–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1604.10> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26583956>

Submitted: 04 June 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Н. П. Копцева, М. Г. Смолина, К. В. Резникова, В. А. Разумовская

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.15](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.15)

УДК 7.033.3+378.16

Анализ современных образовательных технологий формирования национально-культурных идентичностей студентов через представление о множественности эстетических картин мира

Н. П. Копцева, М. Г. Смолина, К. В. Резникова, В. А. Разумовская (Красноярск, Россия)

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема формирования мировоззрения, национально-культурной идентичности молодежи. Целью исследования является выявление структурных и функциональных особенностей современных образовательных технологий формирования национально-культурных идентичностей студентов посредством изучения множественности эстетических картин мира.

Методология. Основным методом исследования является образовательный эксперимент с применением электронного образовательного ресурса в курсе «Основы искусства стран ислама». Помимо эксперимента, в процессе проведения исследования применялись такие методы, как анкетирование, сравнительный анализ, интерпретация, а также обзор научной литературы.

Результаты. Эксперимент позволил тщательно контролировать процесс обучения, постоянно отслеживая активность студентов. Тем самым были выявлены наиболее эффективные элементы и факторы, оказывающие влияние на спад студенческого интереса, а также определены закономерности студенческого поведения в образовательной среде. Студенты в процессе освоения курса получили представление о специфике становления региональной культуры, своеобразия мусульманской художественной картины мира. Полученные результаты свидетельствуют о толерантном отношении студентов к изучаемой культуре, что позволяет прогнозировать дальнейшее развитие взаимопонимания между представителями разных конфессий, народов, а следовательно – снижение угрозы социокультурных конфликтов.

Заключение. Авторы обобщают выявленные особенности современных образовательных технологий формирования национально-культурных идентичностей студентов посредством изучения множественности эстетических картин мира.

Копцева Наталья Петровна – доктор философских наук, заведующая кафедрой культурологии, Сибирский федеральный университет.

E-mail: decanka@mail.ru

Смолина Майя Гавриловна – кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии, Сибирский федеральный университет.

E-mail: smomg@yandex.ru

Резникова Ксения Вячеславовна – кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии, Сибирский федеральный университет.

E-mail: axu-ta@mail.ru

Разумовская Вероника Адольфовна – кандидат филологических наук, профессор кафедры делового иностранного языка, Сибирский федеральный университет.

E-mail: veronica_raz@hotmail.com

Ключевые слова: образовательные технологии; современный университет; национально-культурная идентичность; эстетическая картина мира; искусство стран ислама; электронный образовательный ресурс.

Постановка проблемы

Современные университеты перестали быть образовательными учреждениями исключительно в традиционном понимании, предполагающем освоение студентами основ профессиональной деятельности [1–4]. Из аббревиатур отечественных вузов ушла литера «П», отсылающая к «профессиональности» получаемого образования. Задачи современного образования сводятся не к получению практических трудовых навыков, но к освоению компетенций. Студенты должны научиться учиться и постараться сформировать собственное мировоззрение, понять грани своей идентичности [5–7]. Причем идентичности не только и не столько профессиональной, сколько культурной, региональной, национальной [8; 9]. Данной проблематике посвящена статья В. И. Дятлова и Н. П. Копцевой, в которой авторы поднимают вопросы социального проектирования и конструирования идентичности [10]. Процессы этнической самоидентификации молодежи, в том числе и студентов, исследует Ю. Н. Авдеева, заостряя внимание на взаимосвязи идентификации и культурной памяти и приходя к выводу, что молодые мигранты в Красноярском крае часто отождествляют себя с принимающей культурой, но при этом речь идет только о этнической ассимиляции, но не о этнокультурной консолидации [11].

Очевидно, что формирование идентичности предполагает ознакомление с предоставляемыми миром возможностями, с вариантами картин мира, которое происходит в процессе освоения курсов эстетического цикла максимально концентрированно. Это

могут быть картины мира региональные, религиозные, исторические, языковые и др. Так, с позиции картины мира исследуют специфику индийской исламской архитектуры времени Великих Моголов Н. П. Копцева, К. В. Резникова, В. А. Разумовская, рассматривающие исламскую архитектуру Индии как репрезентант идеалов, стандартов и ценностей ислама [12].

Важно обратить внимание и на средства, с помощью которых транслируются знания в современных университетах, ведь информационные технологии и предоставляемые Интернетом возможности активно влияют на многие сферы человеческой жизни, образование не стало исключением: все чаще аудиторные часы заменяются освоением учебных курсов дистанционно с помощью электронных курсов [13; 14]. Для нашей работы важными являются публикации, в которых авторы концентрируют внимание на особенностях электронных образовательных ресурсов, их функциях, оценке их эффективности [15–19]. Общие вопросы внедрения электронных образовательных ресурсов в процесс обучения рассматривают Т. Анисимова и Л. Краснова, обращающие внимание на особенности современного образования, ориентированного не на усвоение знаний, но на научение их поиску и применению [20]. Вопросы внедрения электронных образовательных ресурсов рассматривают И. Шаршов и Е. Белова, обнаруживая их преимущества перед традиционными средствами образования, а также обращая особое внимание на элементы автодидактики в электронных образовательных ресурсах [21]. Н. Цанков разрабатывает системы критериев эффективности электронных образовательных

ресурсов, уделяя внимание целям и задачам создания электронных образовательных ресурсов, которые должны быть отражены в критериях эффективности [22]. Оценивая эффективность современных образовательных технологий, отдельные авторы отмечают, что практическое внедрение не в полной мере использует технологический потенциал [23], или же скептически относятся к обыденному представлению о технологиях в образовании как о способных кардинально его улучшить [24; 25].

Анализ академических источников по смежной тематике позволил выявить наличие проблемы, состоящей в отсутствии исследования возможностей образовательных технологий современного университета в конструировании идентичностей обучающихся. Следовательно, целью исследования является выявление структурных и функциональных особенностей современных образовательных технологий формирования национально-культурных идентичностей студентов посредством изучения множественности эстетических картин мира.

Методология исследования

Основным методом исследования является образовательный эксперимент, в котором поучаствовали 39 студентов Сибирского федерального университета. Помимо эксперимента, в процессе проведения исследования применялись такие методы, как анкетирование (со студентами, поучаствовавшими в эксперименте), сравнительный анализ, интерпретация, а также обзор научной литературы.

Для проведения исследования был создан электронный курс «Основы искусства стран ислама» в качестве современной образо-

вательной технологии, знакомящей обучающихся с одной из эстетических картин мира и тем самым способствующей формированию национально-культурных идентичностей студентов. Платформа, на которой разработан курс, Moodle, Beta-версия (2.9.1.5.1.m). Программное обеспечение, при помощи которого созданы элементы курса, Windows 2007, облачные хранилища Google Chrome. Площадка, на которой курс размещен, E-learning SibFU (режим доступа: <https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=385>); разработчик площадки – Центр обучающих систем, Сибирский федеральный университет (<https://e.sfu-kras.ru>). Студенты могут смотреть курс с помощью операционных систем Android и IOS.

Структура электронного образовательного ресурса (ЭОР) «Основы искусства стран ислама» содержит введение, два раздела (рис. 1). Первый раздел посвящен архитектуре стран ислама (темы 2–9). Второй раздел служит раскрытию декоративно-прикладного искусства и миниатюры стран ислама (темы 10–15). В курсе активно используются такие элементы, как «форум», «чат», «задание», «гlossарий», «гиперссылки», «лекции», «файлы» и видеозаписи. Также используются облачные технологии Google, вебинары в системе видеосвязи Mind. В курсе выложены необходимые требования к экзамену, экзаменационные вопросы и изобразительные материалы, позволяющие качественно подготовиться к семинарам и экзамену. Привлекательным для студентов наглядным материалом должны служить виртуальные туры по мечетям, а также аэрофотосъемки, редкие фотографии памятников архитектуры.

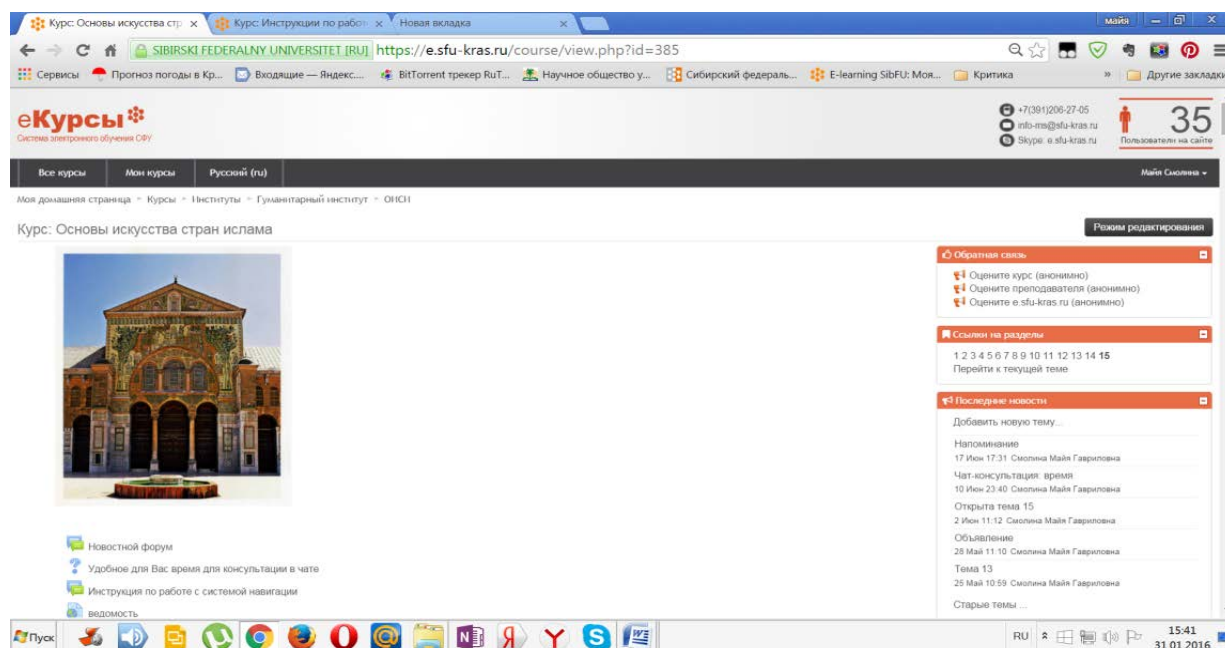


Рис. 1. Топ-часть ЭОР «Основы искусства стран ислама»

Fig. 1. Top part of the EES "Fundamentals of the Art of the Islam Countries"

Режим обучения – смешанный: проводятся очные занятия (лекции и семинары), в ходе которых студент выполняет задания, защищает проекты, получает оценки. Оценки вносятся в ведомость ЭОР. В электронном обучающем курсе в поддержку прошедшему очно занятию предлагаются задания для самостоятельного изучения темы, прилагаются дополнительные материалы для ознакомления по теме. Здесь имеется полная возможность подготовиться к семинарам и сдаче экзамена. Есть все необходимые для этого материалы. Студент в любое время может задать преподавателю вопрос на форуме.

Результаты исследования

Через курс прошли две учебные группы студентов бакалавриата Гуманитарного института СФУ. Направление подготовки: культурология. Профиль: Культура стран и народов мира. Курс: 1, семестр обучения: второй (весенний).

Группа 1, время обучения с помощью электронного курса было небольшим: с мая по

июль 2014 года, состоит из 12 человек (100 % девушки). Тестирование по разделам не проводилось, были локальные тесты по некоторым темам, контрольные срезы проводились в аудиторном формате. В соответствии с потребностями студентов при подготовке к экзаменам, к 1 июля 2014 года активность студентов резко возросла, затем снизилась.

Группа 2 имела возможность обучения в данном электронном обучающем курсе с февраля по июль 2018 года: 27 человек, из них 4 – юноши, 23 – девушки. Тестирование по разделу первому проводилось с помощью электронного образовательного ресурса. Диапазон оценок: 1–10 баллов. Тест даёт возможность трёх попыток прохождения, высшая оценка засчитывается как финальная.

Результаты прохождения теста по разделу 1 (группа 27 человек): сдавших на 8–9 баллов («отлично») – 8 человек: из них общее количество юношей – 2 человека (50 % от общего количества); сдавших на 6–7 баллов («хорошо») – 8 человек; сдавших ниже 4 баллов («неудовлетворительно») – 2 человека; не

было попыток пройти тест – 9 человек: из них пришедших на пересдачу экзамена впоследствии – 9 человек (из них общее количество юношей – 2 человека).

В 2018 году группой будущих бакалавров тест по разделу 2 не был пройден по техническим причинам, и заменен на проверку в форме аудиторной контрольной работы. Результаты аудиторной контрольной работы (группа 27 человек): сдавших на оценку «отлично» – 7 человек: из них общее количество юношей – 2 человека (50 % от общего количества); сдавших на оценку «хорошо» – 10 человек; сдавших на оценку «удовлетворительно» – 4 человека; не явка – 3 человека: из них пришедших на пересдачу экзамена впоследствии – 7 человек (из них общее количество юношей – 2 человека).

Имеется возможность сравнить результаты тестирования в режиме электронного курса, когда у сдающих есть три попытки прохождения теста и ограничения по времени, и результаты аудиторного контрольного среза, проведенного в той же группе студентов, но

ближе к экзаменационному периоду. Наблюдение за обеими диаграммами показало, что во втором случае возросла доля участников с удовлетворительной оценкой. Но сегмент отличников и ударников остался почти на том же уровне, что и при самостоятельном тестировании в Интернете. Изменилось количество не явившихся (или не сделавших попытки пройти проверку), однако, это может быть связано с фактором приближения сессии. Вероятно, за счет уменьшения данного сегмента увеличился сегмент получивших оценку «удовлетворительно». Примерное соотношение успешных и неуспешных сдач в случае дистанционного контроля и аудиторной формы мало изменилось. Но существенным моментом является то, что при дистанционной форме вовсе отсутствует сегмент сдавших на «удовлетворительно», так как слабо подготовленные студенты просто не делают попытки, либо эти попытки не имели значимого результата.

Статистика курса ОИСИ («Основы искусства стран ислама») за последний год (2018) по деятельности студентов дает следующие результаты, отраженные в графике (рис. 2).

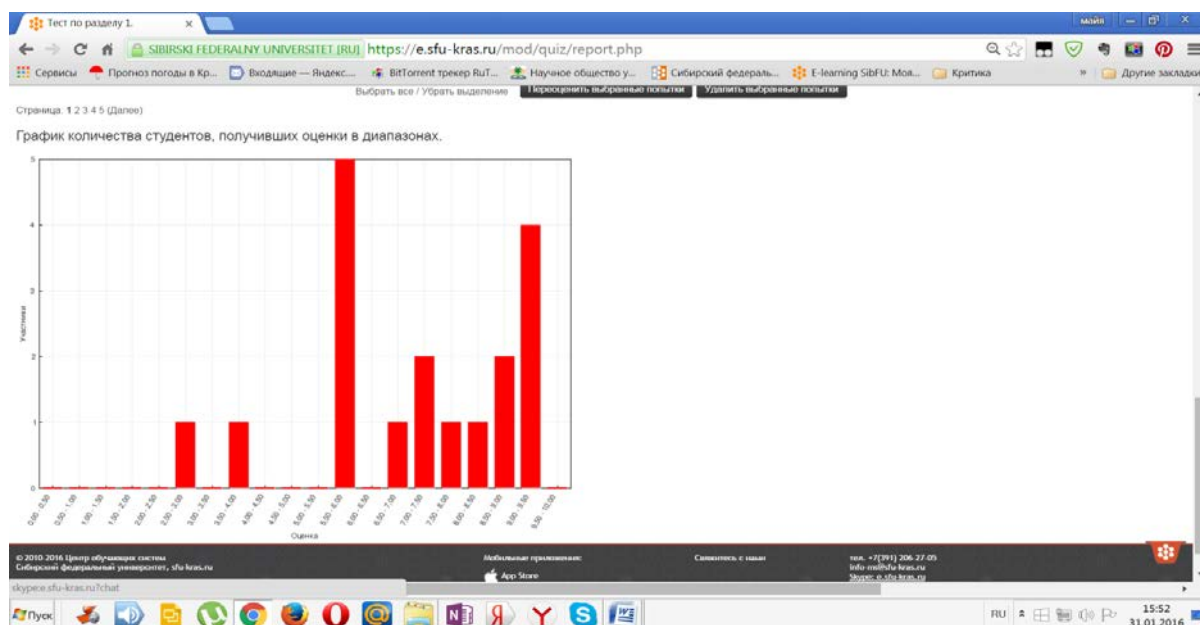


Рис. 2. График деятельности студентов в ЭОК «ОИСИ» в 2018 году

Fig. 2. Schedule of students in the EEC "OISI" in 2018

Из графика следует, что студенты начали обучение в феврале 2018 года. Первый всплеск просмотровой активности наблюдался к 1 марта, затем был спад активности, и, начиная с мая по июль 2018 года, активность просмотров достигла пика (2 300 просмотров). Изменения студенты вносят небольшие, так как режим использования курса – смешанный. Плавный небольшой подъём внесенных изменений наблюдался в предсессионный период. Следовательно, в основном, студенты именно потребляют информацию визуально, минимально пишут в форумах и сдают задания, так как для проявления активности они имеют очные практические занятия в аудитории. Что касается заданий, то они имели групповой характер, поэтому было достаточно одному представителю группы (состоящей из трех-четырех человек) сдать задание от лица всей группы. Далее эти же задания после проверки обсуждались на практикумах.

Просмотр отдельных элементов всеми участниками образовательного процесса: новостной форум просмотрен 169 раз, опрос – 46 раз, ведомость – 109 раз, изображения для экзамена – 48 раз, презентация для экзамена – 37 раз. Менее всего студенты просматривают вопросы к семинарам и задания, вероятно потому, что после копирования информации, они распространяют их с помощью социальных сетей. Большое количество просмотров набирают лекции. Например, лекция «Тебриз. Шираз. Герат» набрала 673 просмотра. Это связано с уникальным визуальным и текстовым материалом, содержащимся в ней, а также то, что за прохождение лекции предусмотрена оценка. Приведём данные о результатах прохождения данной лекции: средняя оценка – 58 %, среднее время прохождения – 22 минуты. Наибольшее время – 1 час 19 минут. Наименьшее время – 20 минут. 100 % результат был только у одного студента за два года

обучения. Лекция не завершена 5 студентами из 39 общего числа обучающихся. 7 студентов прибегали к повторной попытке, при этом среди этих студентов выше процент отличников, которые успешно прошли лекцию уже в первую попытку, вторая попытка им потребовалась для того, чтобы еще раз что-то прочитать или посмотреть. Из тех же, кто не завершил лекцию в первый раз, никто не делал попыток ее пройти второй раз. Также достаточно много обращают внимание на форум, тест и некоторые изобразительные материалы. Мало внимания студенты уделяют дополнительным ресурсам: гиперссылкам, видеоресурсам, вероятно, считая, что информации лекций итак достаточно и дополнительные ресурсы не нужны.

Со студентами 2017 и 2018 годов проводились чат-консультации, которые заменяли занятие по теме, которая не была очно рассмотрена по причине официального праздника, а также консультации к экзаменам в реальном режиме. Длительность чата: 40 минут. Количество заданных вопросов в каждой сессии: около 10. Количество посетителей: 3–5 студентов.

Причины немотивированности некоторых лиц в использовании электронного образовательного курса не изучены, но можно предположить, что они многообразны и индивидуальны, при этом есть наиболее популярные среди них – это работающие студенты, а также студенты, обучающиеся на платной основе. Маломотивированные студенты слабо проявляют себя как в электронном курсе, так и на аудиторных занятиях. Индивидуальная статистика данных студентов показывает, что они ни разу не обратились ни к одному элементу курса, никогда не были на сайте. Регистрация их была проведена автоматически, когда записывали на курс всю группу. Количество тех, кто никогда не был на сайте, невелико: 2 человека за два года (из двух групп).



Анонимное анкетирование было предложено посетителям курса в качестве рекомендации летом 2018 года, и он был пройден только тремя студентами. Участники опроса высоко оценили полезность курса: от 6–9 баллов по 10-балльной шкале. Из проблем называются технические неполадки на курсе, а также особой проблемой для себя студенты считают элементы, которые открываются на время (на определенный срок), по истечении которого они не могут просмотреть этот элемент.

Заключение

В заключение необходимо отметить, что курс «Основы искусства стран ислама» позволил получить студентами представление о специфике становления своеобразия региональной культуры Аравийских стран, Ирана, Турции, Средней Азии, о процессе наследования основных художественных традиций и взаимодействии их с местными, а также об особенностях визуализации принципов ислама в художественной культуре. Студенты получили возможность изучить мусульманскую художественную картину мира, что способствует развитию взаимопонимания между представителями разных конфессий, народов, а следовательно – повышает меру толерантности в мультикультурном обществе, снижает угрозу социокультурных конфликтов, а также позволяет более глубоко осознать грани собственной национально-культурной идентичности.

Важно отметить особенности электронного ресурса «Основы искусства стран ислама» как современной образовательной технологии: безусловно, ЭОР справился с задачей заменить учебное пособие, компенсировать недостаток визуального и текстового материала у студентов, систематизировать подачу материала, дать возможность гибкого по времени режима обучения для неуспевающих в очном режиме, дать возможность потренироваться с помощью интерактивного материала. Немаловажным выводом проведенного исследования оказалось обнаружение необходимости подключения других платформ для функционирования ЭОР, в частности, социальных сетей, наиболее востребованных студентами.

Применение ЭОР в курсе «Основы искусства стран ислама» позволило более тщательно контролировать процесс обучения, постоянно отслеживая активность студентов, тем самым выявляя наиболее эффективные его элементы и факторы, оказывающие влияние на спад студенческого интереса, а также изучить закономерности студенческого поведения в образовательной среде. ЭОР позволил обнаружить полное отсутствие негативного отношения студентов к изучаемой картине мира, что, учитывая проявленный интерес (отдельные лекции набрали более 600 просмотров), свидетельствует о готовности открыто воспринимать культуры, отличные от собственной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Morphew C. C., Fumasoli T., Stensaker B.** Changing missions? How the strategic plans of research-intensive universities in Northern Europe and North America balance competing identities // *Studies in Higher Education*. – 2018. – Vol. 43, Issue 6. – P. 1074–1088. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1214697>
2. **Байбородова Л. В., Белкина В. Н., Груздев М. В., Гущина Т. Н.** Ключевые идеи субъ-ектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педа-



- гогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 5. – P. 7–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433775>
3. **McPhail G. J.** Does Knowledge Matter? Disciplinary Identities and Students' Readiness for University // *New Zealand Journal of Educational Studies*. – 2017. – Vol. 52, Issue 1. – P. 57–71. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0053-0>
 4. **Smith S., Smith C., Taylor-Smith E., Fotheringham J.** Towards graduate employment: exploring student identity through a university-wide employability project // *Journal of Further and Higher Education*. – 2019. – Vol. 43, Issue 5. – P. 628–640. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1390077>
 5. **Gabdrakhmanova R. G., Khodyreva E. A., Torniyova B. L.** Problems of students identity development in the educational environment of the university for humanities // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – Vol. 11, Issue 3. – P. 95–105. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.294a> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26954546>
 6. **Симонова Г. И., Конышева А. В., Котряхов Н. В.** Особенности формирования рефлексивной позиции студентов в процессе обучения в вузе средствами информационно-коммуникационных технологий // *Перспективы науки и образования*. – 2018. – № 6 (36). – P. 65–73. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2018.6.7> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36646651>
 7. **Yuan R., Li S., Yu B.** Neither “local” nor “global”: Chinese university students' identity paradoxes in the internationalization of higher education // *Higher Education*. – 2019. – Vol. 77, Issue 6. – P. 963–978. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0313-7>
 8. **Falconer E., Taylor Y.** Negotiating queer and religious identities in higher education: queering ‘progression’ in the ‘university experience’ // *British Journal of Sociology of Education*. – 2017. – Vol. 38, Issue 6. – P. 782–797. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1182008>
 9. **Guo X., Gu M.** Exploring Uyghur University students' identities constructed through multilingual practices in China // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2018. – Vol. 21, Issue 4. – P. 480–495. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184613>
 10. **Dyatlov V. I., Koptseva N. P.** The Theme of the Issue: Migrant Localities, Ethnicity and Social Design: Some Results of the Regular Conference “The Specificity of Ethnic Migration Processes in Central Siberia in the 20th–21st Centuries: Experience and Prospects” (Krasnoyarsk, Siberian Federal University) // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. – 2018. – Vol. 11, Issue 11. – P. 1732–1740. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0347> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36468012>
 11. **Avdeeva Yu. N.** Cultural Memory of Migrants of the Krasnoyarsk Territory (Krai) and Ethnic Self-Identification Processes // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. – 2018. – Vol. 11, Issue 6. – P. 858–873. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0277> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35143057>
 12. **Koptseva N. P., Reznikova K. V., Razumovskaya V. A.** The construction of cultural and religious identities in the temple architecture // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. – 2018. – Vol. 11, Issue 7. – P. 1021–1082. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0291> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35330686>
 13. **Lo C. K.** Grounding the flipped classroom approach in the foundations of educational technology // *Educational Technology Research and Development*. – 2018. – Vol. 66, Issue 3. – P. 793–811. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9578-x>
 14. **Vaganova O. I., Kamenez N. V., Vinnikova I. S., Vovk E. V., Smirnova Z. V., Maseleno A.** Possibilities of information technologies to increase quality of educational services in Russia //



- International Journal of Engineering and Technology (UAE). – 2018. – Vol. 7, Issue 4. – P. 4096–4102. DOI <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.18637> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38656108>
15. **Xie K., Di Tosto G., Chen S.-B., Vongkulluksn V. W.** A systematic review of design and technology components of educational digital resources // *Computers and Education*. – 2018. – Vol. 127. – P. 90–106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.011>
 16. **Кузнецова Н. В., Янкина Л. А.** Апробация и внедрение в образовательный процесс технологии проектирования урока "Электронный конструктор методических пазлов" // *Перспективы науки и образования*. – 2018. – № 5 (35). – P. 214–220. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2018.5.24> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36332881>
 17. **Ching Y.-H., Hsu Y.-C., Baldwin S.** Developing Computational Thinking with Educational Technologies for Young Learners // *TechTrends*. – 2018. – Vol. 62, Issue 6. – P. 563–573. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0292-7>
 18. **Sarac H.** Use of instructional technologies by teachers in the educational process: Metaphor analysis study // *European Journal of Educational Research*. – 2018. – Vol. 7, Issue 2. – P. 189–202. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.189>
 19. **Ferraro S.** Is information and communication technology satisfying educational needs at school? // *Computers and Education*. – 2018. – Vol. 122. – P. 194–204. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.002>
 20. **Anisimova T. I., Krasnova L. A.** Interactive technologies in electronic educational resources // *International Education Studies*. – 2015. – Vol. 8, Issue 2. – P. 186–194. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060820> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23970296>
 21. **Шаршов И. А., Белова Е. А.** Анализ педагогических возможностей электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики // *Интеграция образования*. – 2018. – Vol. 22, Issue 1 (90). – P. 166–176. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.166-176> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32612738>
 22. **Tsankov N., Damyanov I.** Expertise in the selection of electronic educational resources - conceptual vision // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. – 2019. – Vol. 14, Issue 7. – P. 216–225. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i07.9922>
 23. **Niederhauser D. S., Howard S. K., Voogt J., Agyei D. D., Laferriere T., Tondeur J., Cox M. J.** Sustainability and Scalability in Educational Technology Initiatives: Research-Informed Practice // *Technology, Knowledge and Learning*. – 2018. – Vol. 23, Issue 3. – P. 507–523. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9382-z>
 24. **Pirhonen A., Rousi R.** Educational technology goes mobile: Why? A case study of Finland // *International Journal of Mobile Human Computer Interaction*. – 2018. – Vol. 10, Issue 2. – P. 65–72. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJMHCI.2018040104>
 25. **Ferrés J., Masanet M.-J., Mateus J.-C.** Three paradoxes in the approach to educational technology in the education studies of the Spanish universities // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2018. – Vol. 15. – Article number: 15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0097-y>



DOI: [10.15293/2658-6762.1904.15](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.15)

Natalya Petrovna Koptseva,

Doctor of Philosophical Sciences, Head,

Department of Cultural Studies,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

Corresponding Author

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3910-7991>

E-mail: decanka@mail.ru

Maya Gavrilovna Smolina,

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,

Department of Cultural Studies,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6443-7063>

E-mail: smomg@yandex.ru

Ksenia Vyacheslavovna Reznikova,

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,

Department of Cultural Studies,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0889-4582>

E-mail: axu-ta@mail.ru

Veronika Adolfovna Razumovskaya,

Candidate of Philological Sciences, Professor,

Business Foreign Language Department,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0751-7964>

E-mail: veronica_raz@hotmail.com

Analysis of modern educational technologies for developing students' national-cultural identities through studying diverse aesthetic pictures of the world

Abstract

Introduction. *The article deals with the problem of developing world outlook, national and cultural identity of young people. The purpose of this study is to identify the structural and functional features of modern educational technologies for developing national-cultural identities of students through studying diverse aesthetic pictures of the world.*

Materials and Methods. *The main method of this study is an educational experiment with the use of an electronic educational resource in the course 'Fundamentals of the Art in the Countries of Islam'. In addition to the experiment, the authors used such methods as questionnaires, comparative analysis, interpretation, and scientific literature review.*

Results. *The experiment allowed to monitor the learning process and students' activities. Thereby, the most effective elements and factors influencing the decline of student interest, as well as the regularities of student behaviors within the educational environment have been identified. In the process of doing the course students got an idea of the specifics of regional culture formation and the uniqueness of the Muslim artistic picture of the world. The results indicate students' tolerant attitude towards the culture being studied, which makes it possible to predict the further development of mutual*



understanding between representatives of different religions and peoples, and therefore, reducing the threat of sociocultural conflicts.

Conclusions. In conclusion, the authors summarize the identified features of modern educational technologies for developing students' national-cultural identities through studying diverse aesthetic pictures of the world.

Keywords

Educational technology; Modern university; National cultural identity; Aesthetic picture of the world; Art of Islamic countries; Electronic educational resource.

REFERENCES

1. Morphew C. C., Fumasoli T., Stensaker B. Changing missions? How the strategic plans of research-intensive universities in Northern Europe and North America balance competing identities. *Studies in Higher Education*, 2018, vol. 43, issue 6, pp. 1074–1088. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1214697>
2. Bayborodova L. V., Belkina V. N., Gruzdev M. V., Gushchina T. N. Student-centered educational technology of individualization within the framework of teacher education institutions. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8, no. 5, pp. 7–21. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433775>
3. McPhail G. J. Does knowledge matter? Disciplinary identities and students' readiness for university. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2017, vol. 52, issue 1, pp. 57–71. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0053-0>
4. Smith S., Smith C., Taylor-Smith E., Fotheringham J. Towards graduate employment: exploring student identity through a university-wide employability project. *Journal of Further and Higher Education*, 2019, vol. 43, issue 5, pp. 628–640. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1390077>
5. Gabdrakhmanova R. G., Khodyreva E. A., Tornyova B. L. Problems of students identity development in the educational environment of the university for humanities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11, issue 3, pp. 95–105. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.294a> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26954546>
6. Simonova G. I., Konyshcheva A. V., Kotryahov N. V. Peculiarities of reflexive position formation in students within educational process at the university by information-and-communication technologies. *Perspectives of Science and Education*, 2018, no. 6, pp. 65–73. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2018.6.7> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36646651>
7. Yuan R., Li S., Yu B. Neither “local” nor “global”: Chinese university students' identity paradoxes in the internationalization of higher education. *Higher Education*, 2019, vol. 77, issue 6, pp. 963–978. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0313-7>
8. Falconer E., Taylor Y. Negotiating queer and religious identities in higher education: Queering ‘progression’ in the ‘university experience’. *British Journal of Sociology of Education*, 2017, vol. 38, issue 6, pp. 782–797. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1182008>
9. Guo X., Gu M. Exploring Uyghur University students' identities constructed through multilingual practices in China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2018, vol. 21, issue 4, pp. 480–495. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184613>
10. Dyatlov V. I., Koptseva N. P. The theme of the issue: Migrant localities, ethnicity and social design: some results of the regular conference “The specificity of ethnic migration processes in Central Siberia in the 20th–21st Centuries: Experience and Prospects” (Krasnoyarsk, Siberian Federal University). *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2018, vol. 11,



- issue 11, pp. 1732–1740. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0347> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36468012>
11. Avdeeva Yu. N. Cultural memory of migrants of the Krasnoyarsk Territory (krai) and ethnic self-identification processes. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2018, vol. 11, issue 6, pp. 858–873. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0277> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35143057>
 12. Koptseva N. P., Reznikova K. V., Razumovskaya V. A. The construction of cultural and religious identities in the temple architecture. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2018, vol. 11, issue 7, pp. 1021–1082. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0291> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35330686>
 13. Lo C. K. Grounding the flipped classroom approach in the foundations of educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 2018, vol. 66, issue 3, pp. 793–811. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9578-x>
 14. Vaganova O. I., Kamenez N. V., Vinnikova I. S., Vovk E. V. Smirnova Z.V., Maseleno A. Possibilities of information technologies to increase quality of educational services in Russia. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*, 2018, vol. 7, issue 4, pp. 4096–4102. DOI <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.18637> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38656108>
 15. Xie K., Di Tosto G., Chen S.-B., Vongkulluksn V.W. A systematic review of design and technology components of educational digital resources. *Computers and Education*, 2018, vol. 127, pp. 90–106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.011>
 16. Kuznetsova N. V., Yankina L. A. Approbation and implementation of lesson design technology "Electronic constructor of methodical puzzles" in the educational process. *Perspectives of Science and Education*, 2018, no. 5, pp. 214–220. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2018.5.24> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36332881>
 17. Ching Y.-H., Hsu Y.-C., Baldwin S. Developing computational thinking with educational technologies for young learners. *TechTrends*, 2018, vol. 62, issue 6, pp. 563–573. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0292-7>
 18. Sarac H. Use of instructional technologies by teachers in the educational process: Metaphor analysis study. *European Journal of Educational Research*, 2018, vol. 7, issue 2, pp. 189–202. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.189>
 19. Ferraro S. Is information and communication technology satisfying educational needs at school? *Computers and Education*, 2018, vol. 122, pp. 194–204. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.002>
 20. Anisimova T. I., Krasnova L. A. Interactive technologies in electronic educational resources. *International Education Studies*, 2015, vol. 8, issue 2, pp. 186–194. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060820> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23970296>
 21. Sharshov I. A., Belova E. A. Analysis of pedagogic potential of electronic educational resources with elements of autodidactics. *Integration of Education*, 2018, vol. 22, issue 1, pp. 166–176. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.166-176> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32612738>
 22. Tsankov N., Damyanov I. Expertise in the selection of electronic educational resources - conceptual vision. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2019, vol. 14, issue 7, pp. 216–225. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i07.9922>
 23. Niederhauser D. S., Howard S. K., Voogt J., Agyei D. D., Laferriere T., Tondeur J., Cox M. J. Sustainability and scalability in educational technology initiatives: Research-informed practice.



- Technology, Knowledge and Learning*, 2018, vol. 23, issue 3, pp. 507–523. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9382-z>
24. Pirhonen A., Rousi R. Educational technology goes mobile: Why? A case study of Finland. *International Journal of Mobile Human Computer Interaction*, 2018, vol. 10, issue 2, pp. 65–72. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJMHCI.2018040104>
25. Ferrés J., Masanet M.-J., Mateus J.-C. Three paradoxes in the approach to educational technology in the education studies of the Spanish universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018, vol. 15, article number: 15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0097-y>

Submitted: 12 June 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Science for Education Today» – электронное периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются. Корректур статей авторам не высылаются.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах половины печатного листа (20000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробно с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://sciforedu.ru/avtoram>



GUIDE FOR AUTHORS

The scientific journal «Science for Education Today» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal "cabinet" of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors. Manuscripts are not returned.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 0,5 printed page (20000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

abstract (200–250 words) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.sciforedu.ru/avtoram>